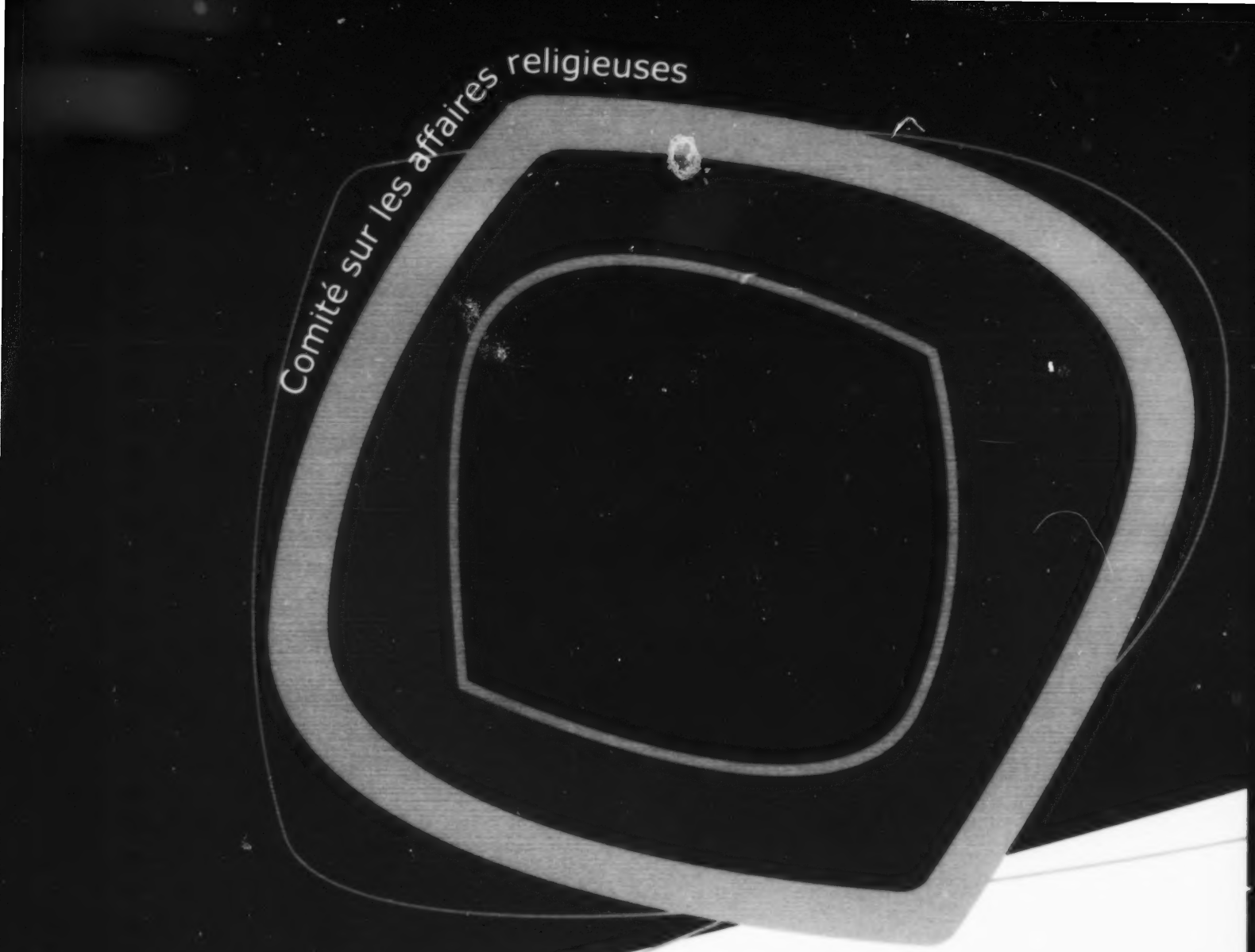
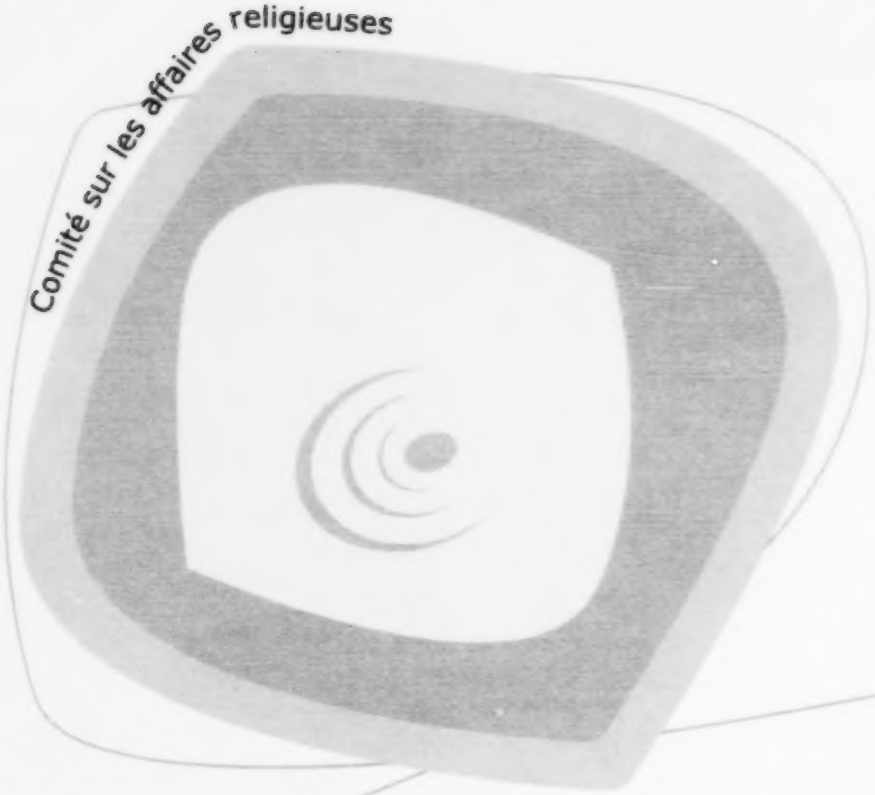


La laïcité scolaire au Québec

Un nécessaire changement de culture institutionnelle

Avis au ministre de l'Éducation,
du Loisir et du Sport
Octobre 2006

Québec



La laïcité scolaire au Québec

Un nécessaire changement de culture institutionnelle

Avis au ministre de l'Éducation,
du Loisir et du Sport
Octobre 2006

Avis adopté à la 41e réunion
du Comité sur les affaires religieuses,
les 15 et 16 juin 2006
(membres du Comité : voir l'annexe)

Supervision
Roger Boisvert
Secrétariat aux affaires religieuses

Coordination
Louise Tanguay
Secrétariat aux affaires religieuses

Lorraine Leduc
Responsable
Comité sur les affaires religieuses

Rédaction
Christine Cadrin-Pelletier

Recherche
Alain Ratté
Secrétariat aux affaires religieuses

Traitement de texte
Marleine Guillot
Secrétariat aux affaires religieuses

Révision linguistique
Service des publications multimédias et de la documentation
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Remerciements
Le Comité sur les affaires religieuses exprime sa reconnaissance à Mme Christine Cadrin-Pelletier, secrétaire aux affaires religieuses jusqu'en juin 2005, pour lui avoir fait bénéficier de son expertise quant à l'instauration et aux implications du nouveau modèle de laïcité scolaire adopté au Québec.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006—06-00511

ISBN 2-550-48042-2 (Version imprimée)
ISBN 978-2-550-48042-6 (Version imprimée)

ISBN 2-550-48043-0 (PDF)
ISBN 978-2-550-48043-3 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2006
Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2006

Reproduction autorisée du présent avis à condition d'en mentionner la source..

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1

LE SYSTÈME SCOLAIRE CONFESSIONNEL : UNE DIVERSITÉ DE CULTURES INSTITUTIONNELLES 5
1.1 La dualité confessionnelle et linguistique du système scolaire 5
1.2 La disparité des réalités régionales 9
1.3 L'écart entre les écoles primaires et secondaires 11
1.4 Pour conclure 13

CHAPITRE 2

LE PROCESSUS DE DÉCONFESSIONNALISATION DU SYSTÈME SCOLAIRE : UNE TRANSITION AMBIGUË 15
2.1 Les premiers moments d'un difficile débat 15
2.2 La polarisation des points de vue 16
2.3 Des décisions mitigées 17
2.4 Des avancées discrètes dans un contexte de turbulence 20
2.5 La fin du processus 22
2.6 Des choix en phase avec la culture contemporaine 23
2.7 Pour conclure 25

CHAPITRE 3

LA LAÏCITÉ SCOLAIRE QUÉBÉCOISE : UN MODÈLE UNIQUE À COMPRENDRE ET À S'APPROPRIER 27
3.1 Mieux comprendre le modèle de laïcité ouverte de l'école publique québécoise 27
3.1.1 Le respect de la liberté de conscience et de religion 27
3.1.2 La neutralité de l'école publique 32
3.1.3 La prise en compte du cheminement spirituel de l'élève 37
3.1.4 Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire 40
3.1.5 Le programme d'éthique et de culture religieuse 44
3.1.6 Pour conclure 46
3.2 S'approprier localement le modèle de laïcité ouverte 47

RECOMMANDATIONS 51

CONCLUSION 53

ANNEXE

Membres du Comité sur les affaires religieuses 55

BIBLIOGRAPHIE 57

INTRODUCTION

L'État québécois est en voie d'effectuer la déconfessionnalisation de son système scolaire en une période d'au plus dix ans. Sur le plan des encadrements légaux, ce processus, enclenché avec la création des commissions scolaires linguistiques en 1998[1], arrivera à terme, en septembre 2008, avec la mise en œuvre d'un programme d'éthique et de culture religieuse[2] destiné à tous les élèves du primaire et du secondaire. Entre ces deux termes, le projet de loi n° 118[3], adopté en 2000, a apporté des changements majeurs touchant la confessionnalité scolaire.

Le nouveau cadre législatif dans lequel évolue maintenant l'école publique québécoise traduit la neutralité de l'État en matière religieuse. Ouvert au cheminement spirituel[4] de l'élève, ce cadre permet la prise en compte de la diversité des traditions religieuses à l'intérieur même de l'école, dans le respect « [de] la liberté de conscience et de religion des élèves, des parents et des membres du personnel de l'école[5] » et sans parti pris pour quelque conception religieuse ou séculière que ce soit.

Toutefois, l'ambiguïté des décisions prises en 2000 ainsi que la rapidité du processus de déconfessionnalisation du système scolaire ont contribué, dans une large mesure, à créer de l'incompréhension et un malaise fortement ressentis dans les établissements scolaires, au regard de la place de la religion à l'école. Dans ce contexte, la référence au cheminement spirituel de l'élève dans la Loi sur l'instruction publique suscite également certaines réactions. Plusieurs s'interrogent en effet sur le sens et la portée de ces réalités de même que sur les responsabilités qu'elles appellent de la part de l'école publique québécoise.

Ce n'est pas sans raison que le ministre de l'Éducation de l'époque, M. François Legault, exprimait la requête suivante au Comité sur les affaires religieuses au moment de l'inauguration de ses travaux :

---

1 *Projet de loi n° 109*, adopté le 19 juin 1997. Le changement est entré en vigueur en juillet 1998.

2 *Projet de loi n° 95*, adopté le 15 juin 2005.

3 Adopté le 14 juin 2000, ce projet de loi, notamment, a supprimé le statut confessionnel des écoles en abolissant le comité catholique et le comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation. Il a, de plus, institué le Comité sur les affaires religieuses dans la Loi sur l'instruction publique et prévu la mise en place d'un service complémentaire d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. Cependant, il a maintenu, au primaire et au premier cycle du secondaire, le régime d'option entre l'Enseignement moral, l'Enseignement moral et religieux catholique et l'Enseignement moral et religieux protestant. Voir la section 2.3.

4 Le projet de loi n° 118 ajoute à l'article 36 de la Loi sur l'instruction publique une disposition spécifiant que l'école « doit, notamment, faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement ».

5 *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., chapitre I-13.3, art. 37.

> Je compte sur la collaboration du Comité pour m'éclairer quant à l'évolution des attentes de la population québécoise eu égard à diverses questions relatives à la place de la religion à l'école. Je songe notamment à la façon dont l'école publique, maintenant non confessionnelle, pourra s'acquitter du nouveau mandat que lui confie l'article 36 de la loi, à savoir de « faciliter le cheminement spirituel de l'élève », tout en agissant dans le respect de la liberté de conscience et de religion. Dans le contexte de la pluralité religieuse présente au Québec, cette façon de faire inédite appelle un changement de culture institutionnelle pour lequel un avis du Comité serait éclairant[6].

En réponse à cette demande, le Comité sur les affaires religieuses, voulant favoriser une meilleure compréhension des changements en cours, consacre le présent avis aux enjeux relatifs à l'instauration d'une culture institutionnelle nouvelle dans le contexte de la laïcité ouverte de l'école publique. Dans un texte à paraître ultérieurement, il explicitera davantage sa pensée quant aux conditions à mettre en place pour faciliter le cheminement spirituel de l'élève à l'école.

Pour comprendre ce que l'on entend par l'expression « changement de culture institutionnelle », précisons d'abord que le terme « institutionnelle » se rapporte ici à l'école publique québécoise. Quant au terme « culture », bien qu'il soit le plus souvent lié au secteur de la création artistique, en général, ou de la production littéraire, en particulier, le Comité l'emploiera en un sens beaucoup plus large dans le contexte du présent avis :

> Pour les sociologues et les anthropologues, la culture, c'est tout l'environnement humanisé par un groupe, c'est sa façon de comprendre le monde, de percevoir l'homme et son destin, de travailler, de se divertir, de s'exprimer par les arts, de transformer la nature par des techniques et des inventions [...] La culture, c'est la mentalité typique qu'acquiert tout individu s'identifiant à une collectivité, c'est le patrimoine humain, transmis de génération en génération. Toute communauté jouissant d'une certaine permanence possède une culture propre[7].

C'est à cette conception que se réfère le Comité quand il parle d'un changement de culture institutionnelle. Dans la mesure même où elle veut être une communauté jouissant d'une certaine permanence, l'école publique québécoise produit une mentalité typique, une culture institutionnelle qui lui est propre. Ainsi, l'école n'est pas seulement le reflet d'une culture dans laquelle elle s'inscrit, elle est également créatrice d'une manière de penser et de faire qui lui est particulière. C'est dire qu'en matière de culture l'école québécoise se définit à la fois comme « un héritage et un projet[8] ».

---

6 Lettre du ministre de l'Éducation adressée au Comité sur les affaires religieuses, 28 février 2001.

7 Hervé CARRIER (1992), *Lexique de la culture. Pour l'analyse culturelle et l'inculturation*, Tournai–Louvain-la-Neuve, Desclée, p. 101-102.

8 Cette expression était chère au sociologue Fernand Dumont.

Dans un avis antérieur[9], le Comité a déjà choisi le terme « laïque » pour qualifier le nouveau modèle de l'école québécoise et il y a justifié ce choix. Il estime aujourd'hui que ce terme traduit d'autant mieux la réalité de l'école québécoise en ce qui concerne son rapport au fait religieux que le gouvernement québécois a décidé, en 2005, de remplacer les enseignements confessionnels – offerts au choix avec l'enseignement moral – par un programme unique d'éthique et de culture religieuse. Ainsi, la notion de « laïcité scolaire » fait référence, pour le Comité, au respect de la liberté de conscience et de religion, à l'égalité de traitement pour toutes et tous en matière de religion, à la neutralité de l'école dans la gestion de la pluralité religieuse, ainsi qu'à son rôle éducatif relativement au cheminement spirituel de l'élève et à son questionnement sur le fait religieux. Cette conception de la laïcité n'empêche pas d'être attentif aux points de vue différents, véhiculés dans l'opinion publique : certains considèrent que la laïcité de l'école publique exige de cette dernière qu'elle exclut la religion de ses murs, tandis que d'autres souhaitent revenir à un modèle confessionnel de rapports entre l'école publique et la religion.

Par le présent avis, le Comité veut aider à la compréhension du tournant majeur effectué par l'école québécoise au regard du fait religieux. Espérant contribuer à construire une base commune à laquelle les membres du personnel scolaire pourront se référer lorsqu'ils auront à intervenir dans le champ du religieux ou du spirituel, le Comité estime nécessaire de donner à voir l'ampleur du changement auquel ont été soumises les institutions scolaires québécoises en si peu de temps.

Ainsi, le Comité souhaite fournir aux milieux scolaires un instrument de réflexion leur permettant d'identifier les enjeux culturels liés à la disparition des dispositions confessionnelles et d'interpréter les aménagements législatifs qui précisent le modèle québécois d'école publique laïque. Comment comprendre les objectifs éducatifs et sociaux motivant la laïcisation de l'école publique? En quoi cela engage-t-il les actrices et les acteurs du milieu? Le Comité tentera de répondre à ces questions qui persistent dans le milieu scolaire.

Le Comité veut observer l'évolution du système scolaire et les questionnements qui l'ont accompagnée, du point de vue des personnes qui ont été plongées au cœur de la transition.

---

[9] COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2003b), *Rites et symboles religieux à l'école. Défis éducatifs de la diversité*. Avis au ministre de l'Éducation, Québec, ministère de l'Éducation, p. 13-28. Le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école avait ouvert la voie quelques années plus tôt : GROUPE DE TRAVAIL SUR LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE (1999), *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*, Québec, gouvernement du Québec, 282 p.

Ainsi, les événements entourant la mise en place de la laïcité ouverte seront relatés, non pas tant pour en marquer la chronologie que pour refléter l'état d'esprit des différentes personnes qui les ont vécus. Cette lecture psychosociale du parcours historique menant à l'instauration de la laïcité ouverte de l'école publique permettra, le Comité l'espère, de saisir de l'intérieur certaines dimensions de l'expérience vécue par le personnel scolaire et la population au cours de ce processus.

La prise en compte de la diversité des situations dans les écoles du Québec permettra d'évaluer le chemin à parcourir pour que se développe une culture institutionnelle répondant aux visées éducatives poursuivies lors de ce changement systémique. Le développement de cette culture institutionnelle dans l'école publique québécoise ne se fera pas tout seul. Cela nécessite un regard lucide sur le passé et le présent ainsi qu'un engagement partagé par l'ensemble des actrices et des acteurs concernés. Ce changement de culture institutionnelle permettra de concrétiser un modèle de laïcité scolaire cohérent avec un projet de société inclusif, ouvert à l'expérience religieuse et spirituelle, de même que respectueux des droits et libertés de toutes et de tous.

Poursuivant ces objectifs, le Comité décrira à grands traits, dans le premier chapitre, la diversité de cultures institutionnelles qui caractérisait le système scolaire confessionnel québécois avant la promulgation du projet de loi n° 118. Il analysera au deuxième chapitre le processus de déconfessionnalisation qui s'est déroulé dans un contexte d'ambiguïté et de turbulence. Ce détour historique, qui pourra sembler plus lourd à certains, est nécessaire, selon le Comité, pour comprendre les enjeux propres au modèle québécois d'une laïcité scolaire ouverte. Le modèle en question fera l'objet du troisième et dernier chapitre où le Comité présentera les cinq éléments structurants qui en assurent la cohérence, tout en soulignant l'importance de se l'approprier dans chaque milieu.

Le Comité est conscient que le regard porté sur cette page de l'histoire du système scolaire au Québec appellerait davantage de précisions et de nuances. Toutefois, cette rapide analyse illustre à souhait les adaptations constantes des personnes et des institutions que ces changements ont fait naître et continuent de susciter.

CHAPITRE 1

LE SYSTÈME SCOLAIRE CONFESSIONNEL : UNE DIVERSITÉ DE CULTURES INSTITUTIONNELLES

La culture institutionnelle de l'école publique québécoise était très diversifiée avant la déconfessionnalisation du système scolaire. En raison de la dualité confessionnelle et linguistique des commissions scolaires, de la disparité des réalités régionales et de l'écart de mentalités entre les écoles primaires et secondaires, on ne peut prétendre à une approche uniforme de la religion dans les écoles, et cela, malgré l'existence d'une réglementation commune à l'ensemble des écoles publiques catholiques décrétée par le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation et d'une réglementation propre aux écoles protestantes, définie par le Comité protestant du même Conseil. L'instauration de la laïcité à l'école publique a donc pris racine dans un contexte fort varié, aux cultures institutionnelles fort différentes.

1.1 La dualité confessionnelle et linguistique du système scolaire

Deux manières bien distinctes de concevoir la confessionnalité scolaire ont coexisté au Québec jusque vers la fin des années 90. Renonçant à toutes les précisions qu'il faudrait apporter, le Comité a choisi de s'en tenir à certaines caractéristiques du réseau catholique et du réseau protestant afin de mettre en évidence le chemin parcouru vers la reconnaissance de l'école laïque.

Le système confessionnel de la majorité catholique francophone se présente comme affirmé, hiérarchisé et structuré. Les liens avec l'épiscopat catholique sont entretenus et l'autorité du Comité catholique et du sous-ministre associé[10] de foi catholique est reconnue par le réseau scolaire; les dispositions confessionnelles de la loi, la réglementation et les orientations données pour les services éducatifs d'enseignement moral et religieux catholique et d'animation pastorale sont officiellement respectées, bien qu'elles soient souvent contournées en pratique. Pour encadrer le réseau catholique et veiller à l'actualisation de la confessionnalité scolaire, le Comité catholique et le sous-ministre associé peuvent compter sur des personnes-ressources sur le plan professionnel[11] et sur un ensemble de personnes qui assurent le relais en région (les

[10] Cette fonction a été occupée une seule fois par une femme, soit de 1995 à 2000.

[11] Le président et le secrétaire du Comité catholique sont engagés à temps plein. L'équipe sous-ministérielle, soit la Direction de l'enseignement catholique, comprend un directeur ainsi que du personnel professionnel et de secrétariat. On trouve des dispositions administratives identiques pour les protestants.

répondants régionaux de l'enseignement catholique) et dans les commissions scolaires (les conseillères et les conseillers en éducation chrétienne). Intégrées à l'ensemble du système scolaire, ces structures confèrent à la confessionnalité scolaire catholique une emprise qui paraîtra, aux yeux de certains, de plus en plus discutable, voire injustifiée.

Conscient de l'évolution socioreligieuse de la population québécoise, le Comité catholique se préoccupe de la volonté et de la réalité des milieux et souhaite que la reconnaissance du statut catholique de l'école y corresponde. Pour ce faire, un processus périodique[12] d'évaluation du vécu confessionnel est prévu par réglementation. Toutefois, de façon surprenante, cette démarche n'a pas pour effet d'entraîner la grande majorité des écoles du Québec à rejeter leur statut confessionnel. Tout porte à croire que le statut catholique de l'école publique constitue une sorte de cadre de référence perçu par plusieurs comme culturellement accepté ou acceptable.

Par ailleurs, la confessionnalité dans les écoles se fait discrète chez la minorité protestante, et cela, en raison du respect dû à l'autonomie de chacun en matière de religion et de la présence importante de minorités religieuses dans les écoles protestantes. Aussi, le système confessionnel protestant, surtout anglophone, est soumis à peu de contrôles et laissé à la volonté des milieux scolaires. Émanant de représentantes et de représentants de plusieurs Églises protestantes, l'autorité du Comité protestant et du sous-ministre associé s'exerce, pour l'essentiel, dans le contexte d'un compromis réalisé autour de valeurs protestantes à promouvoir et de contenus à enseigner, portant notamment sur la Bible, les différentes religions et les courants de pensée humanistes et athées. Aucune structure régionale ou locale n'assure le relais auprès des écoles protestantes. Le personnel professionnel de la Direction de l'enseignement protestant, assisté par des conseillères et des conseillers pédagogiques des commissions scolaires, s'acquitte lui-même de la formation du personnel enseignant.

Ainsi, des plus hauts niveaux du système scolaire jusque dans les écoles, s'observent deux conceptions de la confessionnalité scolaire très différentes, des orientations, des modalités de travail et des modes d'intervention quasi indépendants d'un réseau à l'autre. Les commissions scolaires n'établissent pas le même type de rapport à la religion, n'offrent pas la même

[12] Cette évaluation a lieu tous les cinq ans.

formation en enseignement moral et religieux et ne conçoivent pas de façon similaire la responsabilité de l'école en matière d'animation pastorale ou religieuse[13].

Ces différences doivent être mises en relation avec la nette disproportion numérique entre les deux réseaux scolaires. Les chiffres suivants, relatifs à la répartition de la population entre les deux groupes confessionnels principaux, donnent un aperçu de la situation à différentes époques[14].

Répartition des deux groupes pour l'ensemble du Québec	*Catholiques*	*Protestants*
Recensement de 1961	88,3 %	8,6 %
Recensement de 1971	87,1 %	8,4 %
Recensement de 1981	88,2 %	6,0 %
Recensement de 1991	86,1 %	5,2 %

Les données tirées de la *Déclaration de l'effectif scolaire* de février 1999 par la Direction de l'enseignement catholique indiquent que, pour l'ensemble du Québec, 84,9 % de la population se déclarait catholique, tandis que 4,39 % se disait protestante[15]. Ces différences numériques appelaient nécessairement des modes d'organisation différents.

Faisant fi de cette disproportion, on comparera l'une à l'autre ces deux cultures de gestion à partir du débat enclenché par les États généraux sur l'éducation, en 1995-1996. Les structures catholiques paraissent de plus en plus lourdes aux gestionnaires locaux fervents d'autonomie, excessives aux yeux du personnel enseignant et professionnel ne bénéficiant pas de telles structures de soutien et, de l'avis notamment des syndicats de l'enseignement, dépassées en raison de la distance prise par la population à l'égard de la religion catholique. En 1990, la Centrale de l'enseignement du Québec[16] avait d'ailleurs fait paraître une étude portant sur la laïcité du système scolaire[17], laïcité qu'elle sera très active à promouvoir en s'associant,

---

13 Christine CADRIN-PELLETIER (2005), « L'éducation à la diversité religieuse dans le système scolaire québécois. Modifications systémiques et enjeux culturels entre majorité et minorités religieuses », dans Solange LEFEBVRE (dir.), *La religion dans la sphère publique*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 92-115 (Collection Paramètres).

14 GROUPE DE TRAVAIL SUR LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE (1999), p. 271-274.

15 Ces données sont tirées de la *Déclaration de fréquentation scolaire* (DFS).

16 La Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) est devenue depuis la Centrale des syndicats du Québec (CSQ).

17 Cette étude a été réalisée par Jocelyn Berthelot, chercheur à la CEQ. Voir : Jocelyn BERTHELOT (1994), *Une école de son temps. Un horizon démocratique pour l'école et le collège*, Montréal, Éditions Saint-Martin/CEQ, 288 p.

progressivement, à plusieurs autres instances syndicales et civiles[18]. Les éléments de contentieux sont donc en place pour mener à l'éclatement du système confessionnel. Souvent à l'insu d'une grande partie de la population, l'idée de « sortir la religion des écoles » s'affirme de plus en plus parmi les membres du personnel scolaire.

Le système protestant, pour sa part, paraît plus en phase avec la mentalité contemporaine : on y reconnaît l'autonomie individuelle en matière de religion, ce qui facilite l'accueil de la diversité religieuse; beaucoup de marge de manœuvre est laissée aux gestionnaires locaux et la Direction de l'enseignement protestant offre un service direct aux enseignantes et aux enseignants. Dans ce réseau, ce n'est pas surtout sur le plan confessionnel que des changements sont alors attendus, mais bien sûr le plan linguistique.

La fusion des commissions scolaires, au moment de leur transformation en commissions scolaires linguistiques, en 1998, provoquera un choc des cultures de gestion chez les administratrices et les administrateurs de même qu'un choc des cultures institutionnelles au sein même des écoles[19]. Cela sera vécu âprement dans certains milieux, notamment anglophones[20], quand du personnel scolaire et des élèves catholiques, protestants et d'autres religions, regroupés dans les mêmes établissements, devront apprendre à fonctionner ensemble. Cette disparité de cultures institutionnelles, à la fois linguistique et confessionnelle, constitue le terreau dans lequel devra s'insérer la laïcité ouverte à venir.

Pour le milieu scolaire, le temps est venu de prendre acte des tensions inhérentes au système et de lever l'ambiguïté liée à la difficile conciliation du caractère public et confessionnel de l'école. D'ailleurs, la société de droit s'affirme et les privilèges confessionnels historiques conférés aux catholiques et aux protestants dans le système scolaire font de plus en plus problème.

---

18 Une coalition pour la déconfessionnalisation du système scolaire, regroupant une cinquantaine d'organismes, sera créée et demeurera active jusqu'en 2005.

19 « [Le choc culturel] se réfère à tout événement ou expérience mettant en cause la stabilité des cultures… dont les effets sont négatifs ou positifs selon que les groupes sociaux les subissent ou qu'ils savent les intégrer dans une synthèse nouvelle » : Hervé CARRIER (1992), p. 70-71.

20 À la différence de la majorité des écoles franco-catholiques dont la confessionnalité était plus symbolique qu'autre chose, nombre d'écoles anglo-catholiques affirmaient leur caractère confessionnel, notamment par la célébration de messes à l'école et la présence de prêtres animateurs de pastorale. Les quelques écoles franco-protestantes évangéliques, pour leur part, ont été dissoutes en vertu de l'article 240 de la Loi sur l'instruction publique, modifié en 2000, interdisant qu'une école adopte un projet particulier de nature religieuse.

1.2 La disparité des réalités régionales

À la disparité linguistique et confessionnelle, s'ajoutent les particularités régionales. À l'évidence, le territoire géographique et le milieu sociodémographique déterminent largement la culture institutionnelle de l'école. Ce facteur constitue une importante démarcation de la réalité scolaire au Québec.

Avant les années 2000, dans plusieurs régions du Québec, le statut catholique de l'école publique sise dans un milieu culturellement homogène, à forte majorité francophone et catholique, ne semble pas causer de problème. Ce statut revêt surtout un caractère symbolique et identitaire dans lequel la population se reconnaît même si, là comme ailleurs, l'appartenance à l'Église vacille depuis un bon moment et que la ferveur religieuse se révèle tiède dans bien des cas. Cependant, les grandes fêtes de Noël et de Pâques sont encore rassembleuses et la célébration des sacrements persiste, surtout durant l'enfance (baptême, premier pardon, première communion et confirmation). La dimension sociale de ces pratiques reste importante pour la vie des personnes comme de la collectivité. Bien que bon nombre d'intellectuels, de journalistes, d'administrateurs et de membres du personnel scolaire dénoncent la confessionnalité scolaire catholique, celle-ci semble garder une valeur symbolique associée, sur le plan historique et régional, à l'identité culturelle de la population québécoise.

Par ailleurs, les milieux ruraux et les villes, de petite et de moyenne taille, sont peu rejoints par l'immigration. S'ils s'ouvrent également à la diversité culturelle et religieuse par le truchement des médias d'information, cela change peu de chose à la vie quotidienne des habitants et à leurs rapports aux autres. La défense des droits individuels en matière de liberté de conscience et de religion - inspirée de la *Charte canadienne des droits et libertés* et de la *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec – semble ici faire injure au respect du droit de la majorité catholique à ses écoles, à son enseignement et à son service d'animation pastorale, droit considéré comme collectif. Dans plusieurs régions, quand on dit « religion », on pense alors spontanément « catholique » et parfois « protestant ». On n'en est pas à parler de « cheminement spirituel ». On s'inquiète plutôt de certains groupes, souvent qualifiés de « sectes », et perçus comme excentriques, voire dangereux. Par ailleurs, sur l'ensemble du territoire, on observe aussi la montée des quêtes spirituelles individuelles distanciées des institutions religieuses.

Pour les raisons mentionnées dans la section précédente, la disparité des mentalités régionales ne saurait avoir la même importance pour les protestants anglophones et francophones. Les commissions scolaires protestantes regroupent peu d'élèves et sont dispersées sur de vastes territoires chevauchant souvent plus d'une région administrative. Seules les écoles franco-protestantes, qui accueillent surtout des élèves évangéliques ou pentecôtistes, réclament le respect de leurs droits confessionnels. Ce sont des écoles régionales[21], à l'identité religieuse marquée, qui doivent leur existence, comme pour les écoles catholiques, aux dispositions confessionnelles des paragraphes 1 à 4 de l'article 93 de la Constitution canadienne, paragraphes qui seront modifiés, en 1997, pour mettre en place les commissions scolaires linguistiques. Ces écoles font figure d'îlots confessionnels forts, au sein d'un réseau scolaire plutôt distancié de la question confessionnelle.

Puis, il y a la région cosmopolite de Montréal. On y trouve une majorité catholique plurielle en raison des différentes communautés culturelles qui la composent : francophone « de souche », irlandaise, portugaise, haïtienne, italienne, etc. On y observe aussi un éventail de groupes d'appartenances protestantes différentes, de même que des juifs, des orthodoxes, des musulmans, des hindous, des bouddhistes, des sikhs, etc. En outre, une part significative de la population se dit sans aucune religion[22]. La diversité religieuse se reflète dans l'activité quotidienne des milieux. C'est un fait de société, là plus qu'ailleurs. Les milieux scolaires se familiarisent peu à peu avec la notion de l'« accommodement raisonnable[23] » en matière de religion. Il faut se rappeler que cette notion s'était d'abord développée en réponse à des besoins particuliers de certains élèves, notamment pour favoriser la recherche de solutions de rechange novatrices tenant compte des besoins des élèves souffrant d'un handicap physique. Il s'agit donc ici d'un élargissement du champ d'application de cette notion, pour permettre une réponse mieux adaptée à des demandes particulières en matière de religion.

C'est à Montréal que se trouvent les groupes et les individus les plus militants pour la laïcisation de l'école, ce qui fera dire à plusieurs, à tort, que l'école publique québécoise devient laïque pour « régler les problèmes de Montréal ».

---

21 Les élèves pouvaient venir de localités différentes.

22 Selon les données fournies par le recensement de 1991, les personnes se déclarant sans religion au Québec, soit 3,9 % de la population totale, se répartissaient de la manière suivante : Île-de-Montréal : 119 905; couronne de Montréal : 47 760; reste du Québec : 96 225. Voir : GROUPE DE TRAVAIL SUR LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE (1999), p. 274. Notons que le taux de personnes se déclarant sans religion était de 1,3 % en 1971 et de 2,0 % en 1981. Pour une analyse détaillée de ces répartitions, voir l'ouvrage précité (p. 275-282).

23 C'est au milieu des années 80, dans le prolongement de l'adoption et de l'application des chartes, spécialement du droit à l'égalité dans l'exercice des droits, que la notion d'accommodement raisonnable prend graduellement sa place.

Ainsi, l'éventail de mentalités observées au regard de la religion dépend aussi de la disparité des réalités régionales qui existent aujourd'hui encore.

1.3 L'écart entre les écoles primaires et secondaires

Une dernière facette de la culture institutionnelle mérite d'être examinée pour mieux saisir comment sera accueillie plus tard l'instauration de la laïcité scolaire. À la dualité confessionnelle et linguistique du système scolaire, marquée par le contexte socioculturel régional, s'ajoute un autre aspect : celui de l'écart entre les mentalités et les pratiques des écoles primaires et celles des écoles secondaires au regard de la religion.

Cet écart s'explique par différents facteurs : l'âge des élèves[24], la distinction liée à la présence de titulaires au primaire et d'enseignantes et enseignants spécialistes au secondaire, la taille de l'école et son degré d'enracinement dans la communauté. Toutefois, cet écart s'explique surtout par les orientations et les modes d'organisation de l'animation pastorale catholique et de l'animation religieuse protestante avant qu'elles soient remplacées par le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire (SASEC).

La population n'est pas nécessairement informée des orientations ou de l'organisation de l'animation pastorale à l'école primaire catholique, mais le fait que tous[25] les élèves catholiques y aient droit et qu'il leur était offert contribue à rendre visible le caractère confessionnel de l'école. Longtemps, dans toutes les écoles des commissions scolaires catholiques, les élèves ont été appelés à vivre des activités en amont ou en aval de l'initiation sacramentelle des enfants. Par la suite, des « ateliers de pratique évangélique » ont été offerts aux élèves. C'est donc la mission pastorale de l'Église qui s'exerce à l'école, préconisant la transmission des valeurs et l'ouverture à l'égard du message et de la personne de Jésus-Christ. Le message, plus que l'élève, est au centre des préoccupations, bien que la pédagogie utilisée soit adaptée à

---

[24] La réalité socioreligieuse des élèves du primaire résulte surtout d'une affaire de famille selon que le père, la mère ou les grands-parents assurent ou non la transmission d'un héritage religieux ou d'une philosophie de vie aux enfants, que ce soit pour des raisons sociales ou spirituelles. Chez les adolescentes et les adolescents, la réalité socioreligieuse s'inscrit plutôt dans un mouvement de distanciation par rapport à la famille et d'acquisition d'une autonomie progressive de la pensée, tout en étant tributaire de l'influence des pairs.

[25] *Loi sur l'instruction publique*, art. 6 et 226, tels qu'ils étaient formulés avant la déconfessionnalisation du système scolaire : « L'élève catholique, autre que celui inscrit à la formation professionnelle ou aux services éducatifs pour les adultes, a droit à des services complémentaires en animation pastorale. L'élève protestant, autre que celui inscrit à la formation professionnelle ou aux services éducatifs pour les adultes, a droit à des services complémentaires en animation religieuse » (art. 6); « La commission scolaire s'assure que l'école offre : 1° à l'élève catholique des services complémentaires en animation pastorale; 2° à l'élève protestant des services complémentaires en animation religieuse » (art. 226).

l'âge des enfants. D'ailleurs, le service est en partie financé par l'Église; l'animatrice[26] de pastorale est mandatée par l'évêque du lieu et engagée par l'Église; elle exerce souvent ses fonctions à la fois à l'école et à la paroisse. Dans plusieurs milieux, cette personne est à la fois reconnue par l'équipe-école et les parents et bien perçue par la communauté. L'implantation du SASEC reléguera ce modèle d'intervention aux oubliettes, mais plusieurs en garderont la nostalgie, tout en occultant les importantes difficultés éprouvées antérieurement dans l'organisation[27] de ce service au primaire.

L'animation pastorale dans les écoles secondaires est très différente. De nature régionale, ces écoles sont à distance de l'influence paroissiale directe. Bien que les animatrices et les animateurs y soient mandatés par l'évêque, comme c'est le cas au primaire, ils font partie du personnel professionnel de chaque commission scolaire. Leurs interventions doivent s'inscrire dans la mission éducative de l'école et souvent les activités prennent déjà un caractère spirituel et humanitaire. À Montréal, au début des années 90, un regroupement d'animatrices et d'animateurs de pastorale du secondaire remet en cause l'obligation de détenir un mandat pastoral de l'évêque et songe à modifier l'appellation du service. Plusieurs collègues des autres régions partagent le même sentiment. Cette évolution interne à l'animation pastorale au secondaire sera prise en compte, en 2000, dans la décision du ministère de l'Éducation de mettre en place un service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire au primaire et au secondaire.

L'animation religieuse protestante connaît un tout autre développement. Mise sur pied tardivement durant les années 90, surtout au primaire, elle regroupe peu d'animatrices et d'animateurs[28] et n'est pas offerte dans toutes les écoles publiques protestantes, malgré l'existence du droit des élèves protestants[29] à cet égard. Cette animation est financée en partie par un organisme protestant qui se consacre à l'évangélisation, Direction chrétienne, et en partie par le ministère de l'Éducation qui confiait à cet organisme le soin de gérer les sommes allouées. Elle revêt, surtout en milieu francophone, un caractère confessionnel d'inspiration évangélique, rattaché à la communauté[30]. Les écoles anglo-protestantes, quant à elles, sont

---

26 La grande majorité des quelque 1 300 personnes assurant l'animation pastorale dans les écoles primaires catholiques étaient des femmes, employées à temps partiel.

27 Voir, à ce sujet, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE (1993), *Sondage auprès des personnes chargées de l'animation pastorale au primaire en 1991-1992.* Rapport d'étude, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, 80 p.

28 On estimait leur nombre à 25 personnes à temps plein (25 « équivalents temps complet » (ETC)) en 2000.

29 Voir la note 25.

30 La plupart des communautés protestantes sont indépendantes les unes des autres et ne sont pas soumises à une autorité centrale.

peu familières avec le service d'animation religieuse. N'ayant pu bénéficier de suffisamment de temps pour s'implanter de façon importante, cette animation religieuse laissera peu de traces dans le système scolaire.

C'est au moment de l'implantation des commissions scolaires linguistiques et de la déconfessionnalisation des services éducatifs que les écoles du réseau anglophone se familiariseront avec l'obligation d'offrir un service non confessionnel d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. Souvent, les personnes responsables de ce nouveau service lui conféreront un caractère plurireligieux, en instaurant, pour les élèves, des lieux d'intériorité où les pratiques religieuses individuelles peuvent se vivre librement et où sont affichés plusieurs symboles religieux, conformément à l'ouverture à l'égard de la pluralité religieuse vécue précédemment dans plusieurs de ces écoles.

Ainsi, la place occupée et le rôle joué par l'animation pastorale catholique et l'animation religieuse protestante ont marqué de diverses façons la culture institutionnelle des écoles publiques au Québec. C'est au sein de ces réalités qu'ont été introduites des dispositions particulières aux articles 36 et 37 de la Loi sur l'instruction publique[31] et qu'a pris forme le SASEC. Ces nouvelles dispositions ont donc été reçues comme une surprise et ressenties comme une perte dans plusieurs écoles primaires, francophones et anglophones. Elles sont apparues plus naturelles à l'évolution de la majorité des écoles secondaires catholiques, notamment en raison du fait que les activités d'animation offertes au secondaire comportaient déjà un volet communautaire et humanitaire très prononcé.

1.4 Pour conclure

Le regard porté sur différents aspects de la diversité de cultures institutionnelles au sein du système scolaire confessionnel – dualité confessionnelle et linguistique, disparités régionales et écart de culture entre les écoles primaires et secondaires – donne la mesure de la complexité du système. Il laisse soupçonner une instauration hésitante de la laïcité ouverte à l'école publique.

---

[31] *Loi sur l'instruction publique* : «[L'école] doit, notamment, faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement » (art. 36, al. 1); « Le projet éducatif de l'école doit respecter la liberté de conscience et de religion des élèves, des parents et des membres du personnel de l'école » (art. 37, al. 3).

Cependant, la réussite du processus de déconfessionnalisation scolaire ne signifie pas une homogénéisation des cultures en présence. La laïcité scolaire, précisément en raison de sa souplesse et de son ouverture, devra refléter la diversité des cultures institutionnelles en place. Ainsi, le modèle québécois de laïcité scolaire constituera un pôle structurant de ces cultures institutionnelles qui, sans uniformiser les pratiques, en assurera la cohérence. Toutefois, avant de tracer les grandes lignes de ce modèle, le Comité souhaite examiner le parcours parfois ambigu de ce processus de déconfessionnalisation.

CHAPITRE 2

LE PROCESSUS DE DÉCONFESSIONNALISATION DU SYSTÈME SCOLAIRE : UNE TRANSITION AMBIGUË

De 1995 à 2005, le système scolaire connaît une profonde mutation en raison de l'intervention décisive des gouvernements en place. Plus qu'il n'y paraît au départ, l'abandon des structures et des services éducatifs confessionnels bouleversera la culture des écoles. À terme, l'intention est d'instaurer une laïcité ouverte dans le système scolaire. Des actions menées, on retiendra surtout qu'il s'agissait d'abolir le système confessionnel. Un survol du processus de déconfessionnalisation permettra de souligner les déplacements opérés dans l'opinion publique et au sein des réseaux scolaires au regard de la place de la religion à l'école.

2.1 Les premiers moments d'un difficile débat

À la majorité, les membres de la Commission des États généraux sur l'éducation (1995-1996) préconisent la déconfessionnalisation complète du système scolaire à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire. Ce faisant, ils endossent ce que la Centrale de l'enseignement du Québec prônait déjà et répondent aux attentes maintes fois réitérées de nombre d'intellectuels, d'éditorialistes et du Mouvement laïque québécois, ce dernier étant très impliqué dans le débat. Cette recommandation crée une dissension au sein du personnel scolaire et indispose la majorité catholique de même que la minorité franco-protestante. Puisqu'il ne s'agit que de recommandations, les prises de position s'affirment et le débat s'anime, chacun tentant d'influencer les décisions politiques à venir.

Conscient des enjeux politiques, culturels et historiques, le gouvernement adopte alors une stratégie courageuse mais insolite pour donner suite aux recommandations de la Commission. Elle comporte trois volets : implanter les commissions scolaires linguistiques[32]; former un groupe de travail[33] chargé d'examiner « la question de la place de la religion à l'école, de définir les orientations pertinentes et de proposer des moyens en vue de leur mise en œuvre[34] »; et, en

---

32 Cette opération a nécessité la modification des paragraphes 1 à 4 de l'article 93 de la Constitution canadienne. L'implantation des commissions scolaires linguistiques s'est aussi accompagnée d'un processus de fusion : des 156 commissions scolaires, il en restera au total 72 (60 francophones, 9 anglophones et 3 à statut particulier pour les autochtones cris, inuits et naskapis).

33 Ce groupe de travail était présidé par M. Jean-Pierre Proulx. Voir : GROUPE DE TRAVAIL SUR LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE (1999).

34 *Ibid.*, p. 265.

même temps, maintenir les structures confessionnelles du Ministère, le statut confessionnel des écoles et les services éducatifs d'enseignement moral et religieux, catholique et protestant, ainsi que d'animation pastorale et religieuse. Le cumul de ces décisions inattendues lance un message paradoxal sur la place de la religion à l'école, message qui aura une influence déterminante sur l'évolution des mentalités à cet égard.

Sur le plan structurel, les élèves catholiques, protestants et d'autres religions se retrouvent dans les mêmes écoles. Les services confessionnels auxquels les élèves catholiques et protestants ont droit doivent être offerts partout, tout en répondant à l'ensemble des besoins éducatifs de tous. La gestion de la diversité religieuse se complexifie : pour les administratrices et les administrateurs scolaires, ce casse-tête organisationnel, financièrement coûteux, est la goutte d'eau qui fera déborder le vase. D'ailleurs, l'ensemble de la question confessionnelle est évalué et le milieu scolaire connaît des tensions entre les personnes affectées aux services confessionnels et les autres membres du personnel. Les insatisfactions fusent de toutes parts, y compris du côté des parents, surtout protestants, qui n'obtiennent pas toujours les services confessionnels auxquels leur enfant a droit. Se répand alors la volonté que, « au plus vite, la religion sorte des écoles », sans que l'on ait une idée très claire de ce que cette affirmation traduit ou des changements de culture institutionnelle qu'elle implique.

2.2 La polarisation des points de vue

Au printemps 1999, le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école remet son rapport : *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise.* Comme le titre le suggère, les membres du groupe de travail soutiennent qu'il faut poursuivre le processus de déconfessionnalisation du système scolaire et reconnaître le caractère laïque des écoles dans le respect du droit fondamental à la liberté de conscience et de religion.

Largement médiatisé, ce rapport soulève les passions dans la population et polarise les réactions, parfois véhémentes. À un bout du spectre, il y a les tenants de l'approche républicaine « à la française », qui préconisent, au nom du droit à l'égalité de traitement, le retrait de la religion de l'école, qu'il s'agisse de son statut confessionnel, des services éducatifs offerts ou de l'expression religieuse de ses membres, personnel scolaire et élèves. À l'autre extrémité, il y a les tenants de l'approche dite « communautarienne », qui souhaitent que, dans les limites du possible, les mêmes droits soient accordés à toutes les religions dans le système scolaire, pour tenir compte du « droit des parents à choisir le type d'éducation qu'ils jugent

convenir à leur enfant[35] ». La question de l'identité québécoise refait souvent surface : plusieurs ont le sentiment que les droits de la majorité catholique risquent d'être bafoués et que l'héritage religieux du Québec sera dilapidé au profit de la prise en compte des minorités.

À la suite des audiences[36] de la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale, tenues à l'automne 1999, le gouvernement prendra sa décision sur « la place de la religion à l'école ». Plusieurs arguments sont alors invoqués, dont celui du droit des parents de choisir l'éducation morale ou religieuse de leurs enfants, de la nécessité de transmettre l'héritage religieux culturel du Québec, des distinctions à faire entre les services offerts au primaire et au secondaire, de l'importance de respecter les droits fondamentaux consentis dans les chartes, de l'urgence d'adapter le système scolaire à la réalité socioculturelle contemporaine du Québec. Le regard du personnel scolaire, des parents, des représentantes et des représentants des groupes religieux ou laïques, des journalistes et de la population en général est ici très diversifié. Cet amalgame de points de vue en tension provoquera d'inévitables changements.

2.3 Des décisions mitigées

Les instances gouvernementales sont à l'heure de choix difficiles sur des enjeux systémiques qui échappent, pour une bonne part, à la population. Au printemps 2000, le ministre de l'Éducation fait connaître ses orientations[37] et le projet de loi n° 118 « modifiant diverses dispositions confessionnelles dans les lois de l'éducation » est adopté. Le ministre entame alors une révision en profondeur de la confessionnalité scolaire, mais une ambiguïté fondamentale persiste sur la place de la religion à l'école en raison du maintien des enseignements confessionnels.

En effet, les structures confessionnelles sont abolies[38]. Le caractère public de l'école s'affirme. Dorénavant, celle-ci sera commune, inclusive, démocratique et ouverte[39]. L'école est qualifiée

---

35 Micheline MILOT (2001), « La transformation des rapports entre l'État et l'Église au Québec, Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation », *Éducation et francophonie*, vol. XXIX, n° 2, p. 9-11. [En ligne]. [www.acelf.ca/c/revue/index.php]

36 Ces audiences sont parmi les plus marquantes de l'histoire parlementaire au Québec (256 mémoires, 30 000 pièces de correspondance, 60 heures d'audience), ce qui illustre bien l'importance des forces en présence, qu'elles soient pour ou contre le maintien du système confessionnel.

37 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000), *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*, Québec, gouvernement du Québec, 18 p.

38 Ce sont les comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation, les postes de sous-ministres associés et le statut confessionnel des écoles. Pour des raisons, entre autres administratives, les fonctions de répondant régional et de conseiller en éducation chrétienne dans les commissions scolaires étaient aussi en voie de disparition depuis quelques années.

39 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000), p. 7.

de « commune » parce qu'elle a l'obligation d'accueillir tous les enfants du territoire dont les parents désirent se prévaloir de ce service public. On lui reconnaît un caractère inclusif en ce sens qu'elle « entend rassembler les élèves en tenant compte de leurs talents, de leurs limites, de leurs origines sociales, culturelles, religieuses[40] ». Cela implique la nécessité de s'adapter à la diversité de sa population scolaire. Le terme « démocratique », quant à lui, se réfère aux valeurs civiques auxquelles l'école doit éduquer. Enfin, les orientations précisent que l'école doit être « ouverte » au monde des connaissances et à une large culture et qu'elle doit être en phase avec la communauté. Ces quatre caractéristiques font référence à plusieurs valeurs que l'école publique est appelée à incarner : accueil, égalité, démocratie et ouverture. De plus, cette définition des caractéristiques de l'école ne l'amène pas à chasser la religion hors de ses murs puisqu'elle doit notamment respecter les options religieuses des élèves. Ainsi, le projet de loi n° 118 fait à la religion une place dont elle délimite les contours, tout en laissant aux autorités locales la marge de manœuvre nécessaire à la prise en compte des particularités du milieu.

Les services d'animation pastorale et d'animation religieuse sont remplacés par un service non confessionnel d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, offert à tous les élèves du primaire et du secondaire. L'implantation de ce nouveau service doit être rapide : en septembre 2001 pour le secondaire et en septembre 2002 pour le primaire. Peu de temps, sans doute trop peu, est alors laissé pour le définir, pour en assurer une juste appropriation par les animatrices et les animateurs de même que par les directions d'école et pour voir à son organisation dans l'ensemble des commissions scolaires.

Des précisions sont aussi apportées aux articles 36 et 37 de la Loi sur l'instruction publique, à savoir que l'école a la responsabilité de « faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement », et ce, conformément au projet éducatif de l'école qui doit « respecter la liberté de conscience et de religion des élèves, des parents et des membres du personnel de l'école ». Ces dernières dispositions passent largement inaperçues, car l'attention est ailleurs. Pour des raisons souvent opposées, la plupart des personnes se préoccupent surtout de ce qui « sort de l'école » plutôt que de ce qui y entre. Défaite pour les uns, victoire pour les autres, l'accent est mis sur le retrait, historique faut-il le dire, de la confessionnalité scolaire. Comme pour une vieille veste que l'on enlèverait, les milieux ne réalisent pas encore que c'est tout l'habit qu'il faut changer : désormais, l'école ne sera plus la même, car l'économie

[40] *Ibid.*

générale de la loi jette les bases de la laïcité ouverte vers laquelle on se dirige. Ce modèle n'est cependant ni explicitement nommé ni ouvertement promu.

En effet, ni les documents écrits du Ministère ni les déclarations publiques du ministre ne font référence à la notion de « laïcité ouverte ». Dans son document d'orientation, le ministre déclare avoir voulu donner « une réponse pratique aux attentes des Québécoises et des Québécois en matière de morale et de religion », sans préciser les assises théoriques sur lesquelles repose cette réponse[41]. La polarisation des débats qui ont entouré ce processus législatif explique sans doute ce silence[42]. Ainsi, les orientations gouvernementales et le projet de loi n° 118 qui leur a fait suite ne cherchent pas à concilier la diversité des points de vue, mais à « dégager des ajustements pratiques qui devraient rallier le plus grand nombre et permettre au système scolaire d'évoluer dans le meilleur intérêt de l'ensemble de la population[43] ».

Toutefois, simultanément à l'introduction de ces mesures novatrices, les clauses dérogatoires aux chartes canadienne et québécoise des droits et libertés sont renouvelées pour une période de cinq ans afin que le choix entre l'enseignement moral et religieux catholique ou protestant ou l'enseignement moral soit maintenu. Le temps d'enseignement de ces matières est pourtant réduit de moitié[44]. Maintenus sans soutien particulier, comme c'était le cas avant, ni valorisés dans le régime pédagogique, ces enseignements ne pourront que se détériorer au fil du temps. Cinq années de tensions et d'ambiguïtés suffiront à entraîner l'effondrement du système. Pour le personnel enseignant en exercice, responsable de l'enseignement moral et de l'enseignement religieux, cet aménagement bancal aura des effets désastreux. Commence alors à circuler l'idée que, « dans cinq ans, ce sera fini », étant entendu par là que le recours aux clauses dérogatoires sera abandonné, que l'enseignement religieux confessionnel disparaîtra et que le fait religieux sera éliminé définitivement du système scolaire.

---

41 *Ibid.*, p. 1.
42 Micheline MILOT (2001), p. 9-11.
43 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000), p. 3.
44 Est toutefois prévue, pour 2002, la mise en place d'un programme commun d'éthique et de culture religieuse pour les élèves de quatrième année du secondaire. L'application de ce programme d'études, d'une durée de seulement 50 heures, sera reportée d'année en année jusqu'à ce que d'autres décisions soient prises en 2005.

2.4 Des avancées discrètes dans un contexte de turbulence

C'est dans ce contexte qu'en décembre 2000 le Comité sur les affaires religieuses voit le jour[45]. Son rôle sera de conseiller le ministre sur toute question touchant la religion à l'école, de suivre l'évolution socioreligieuse du Québec et de proposer un éclairage sur les orientations que devrait prendre le système scolaire. À cause de ses responsabilités quant à l'approbation des aspects confessionnels ou religieux des programmes d'études, ce comité remplace, en partie, les comités confessionnels antérieurs. Plus encore, son mandat général en fait le relais du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, le ministre de l'Éducation jugeant nécessaire de conserver une instance-conseil sur de telles questions, instance qui jouera au besoin un rôle d'interface entre les groupes religieux et le Ministère.

Une culture institutionnelle réfléchie sur la laïcité scolaire et sur le positionnement de la religion et du cheminement spirituel en milieu scolaire tarde à émerger, et pour cause! Ces changements surviennent dans une période de grandes turbulences dans le monde de l'éducation. En plus des récentes fusions et de l'implantation des commissions scolaires linguistiques, avec leur lot d'adaptations administratives, pédagogiques et culturelles, les milieux sont emportés dans un tourbillon de modifications substantielles quant au partage de pouvoirs et de responsabilités entre le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires et les écoles (projet de loi n° 180). Ils sont aussi entraînés, à la suite de l'adoption d'orientations ministérielles[46], dans l'appropriation d'une réforme importante des programmes d'études[47] et, plus tard, du nouveau cadre de référence des services éducatifs complémentaires[48], dont le SASEC fait partie.

Les milieux ne disposent alors que du bref document d'orientation ministériel[49] comme instrument de réflexion leur permettant de reconnaître les enjeux culturels liés à la disparition de la plupart des dispositions confessionnelles et d'interpréter le sens des nouvelles dispositions

---

45 La Loi sur l'instruction publique institue le Comité (art. 477.18.1. et 477.18.2.), précise ses missions et fonctions (art. 477.18.3.), ainsi que son mode de fonctionnement (art. 477.19. à 477.26.).

46 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997), *L'école tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, gouvernement du Québec, 40 p.

47 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001b), *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, gouvernement du Québec, 350 p.; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004a), *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1er cycle*, Québec, gouvernement du Québec, 575 p.

48 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES (2002), *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, gouvernement du Québec, 59 p.

49 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000).

législatives mises en place. Comment comprendre les objectifs éducatifs et sociaux motivant la laïcisation de l'école publique québécoise? À quoi cela engage-t-il? Peu de personnes le savent.

En mars 2003, le Comité produit son premier avis intitulé : *Rites et symboles religieux à l'école. Défis éducatifs de la diversité*[50]. Il y explicite le modèle de laïcité retenu pour l'école québécoise, à savoir une laïcité ouverte au fait religieux, qui situe l'exercice des libertés et des droits fondamentaux à l'intérieur de balises conformes à la mission de l'école publique. Le Comité met en lumière qu'il y a là des défis que seule une formation appropriée du personnel scolaire peut permettre de relever.

Le concept de laïcité ayant été occulté jusqu'alors, le Comité considère qu'il a notamment la responsabilité de désamorcer le contentieux entourant cette question. Il consacre le tiers de son avis aux notions de neutralité de l'État et de laïcité, en tant que cadre démocratique du vivre-ensemble, ainsi qu'au modèle d'école publique traduit dans les récents changements législatifs. Ayant décrit le paysage socioreligieux du Québec, il situe la place de l'expression religieuse à l'école dans les limites de sa mission éducative et fournit des balises pour éclairer les décisions locales à cet égard. Le Comité préconise, en somme, une prise en compte de la diversité religieuse en milieu scolaire qui, en quelque sorte, exclut l'« exclusion », tout en mettant en garde contre l'envahissement de l'institution scolaire par la réalité religieuse. Ce faisant, l'avis du Comité fait écho à la position exprimée par la Commission des droits de la personne et de la jeunesse[51] et par le ministère de l'Éducation dans *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*[52], tous deux favorables à l'adoption d'accommodements raisonnables en matière d'expression religieuse à l'école. Le Conseil des relations interculturelles abondera dans le même sens dans un avis publié en mars 2004[53].

Accueilli favorablement par nombre de personnes qui s'intéressent à ces questions et qui sont soucieuses de l'évolution socioculturelle du Québec, cet avis sera cependant peu assimilé par les équipes-écoles en grande partie à cause du contexte de turbulence mentionné plus haut.

---

50 COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2003b).

51 COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (1999), *Les symboles et rites religieux dans les institutions publiques*, Montréal, 30 p.; voir aussi : COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (1995), *Le Québec face au pluralisme religieux : un défi d'éthique sociale*, Montréal, 37 p.

52 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1998), *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, gouvernement du Québec, 48 p.

53 CONSEIL DES RELATIONS INTERCULTURELLES (2004), *Laïcité et diversité religieuse : L'approche québécoise*. Avis présenté à la ministre des Relations avec les citoyens et de l'immigration, Montréal, 97 p.

Toutefois, les débats entourant les litiges entre individus et établissements d'enseignement relativement au droit à la liberté de conscience et de religion devraient être l'occasion d'en découvrir la pertinence. En effet, les débats qui ont suivi le jugement de la Cour suprême du Canada (mars 2006) sur le port du kirpan à l'école publique ont manifesté un malaise grandissant autour de cette question.

2.5 La fin du processus

Enfin, en mai 2005, le gouvernement du Québec annonce son intention de ne plus recourir aux clauses dérogatoires à la Charte canadienne des droits et libertés et à la Charte des droits et libertés de la personne du Québec et, par le fait même, de retirer l'enseignement moral et religieux, catholique et protestant, des programmes d'études. Il compte mettre en place, à partir de 2008, un programme unique d'éthique et culture religieuse, pour tous les élèves du primaire et du secondaire[54]. Ce faisant, les droits fondamentaux à la liberté de conscience et de religion de même qu'à l'égalité de traitement sont respectés. De plus, une formation commune favorisera le développement culturel des élèves et pourra contribuer à la cohésion sociale en aidant à l'intégration des nouveaux arrivants à la société québécoise.

Le projet de loi n° 95 traduit cette volonté gouvernementale et est adopté en juin 2005. Cependant, pour voir à l'élaboration du nouveau programme d'études et veiller au perfectionnement du personnel enseignant, la mise en place du nouveau programme est prévue pour septembre 2008. En conséquence, le recours aux clauses dérogatoires et aux chartes est renouvelé, une dernière fois, pour une période limitée de trois ans.

Cette fois, la population a vraiment l'impression que la « religion sort des écoles ». C'est d'ailleurs ce qui fait la manchette. Les médias véhiculent ce message, sans toujours préciser que ce sont les droits, les structures et les services, réservés à la population catholique et protestante qui disparaissent, mais non le fait religieux en lui-même. Plusieurs endossent l'idée que l'abandon de la confessionnalité scolaire équivaut au retrait pur et simple de la religion de l'espace scolaire. L'imaginaire collectif se nourrit de cette affirmation. La valeur symbolique et les conséquences pratiques de cette perception se révèlent d'autant plus importantes qu'elles sont ici en résonance avec la mentalité moderne qui, le plus souvent, fait de la religion une affaire privée.

[54] Les élèves bénéficieront de 216 heures de cours au primaire et de 250 heures au secondaire.

2.6 Des choix en phase avec la culture contemporaine

La déconfessionnalisation du système scolaire semblait, pour plusieurs, inévitable dans le contexte culturel de la modernité au Québec. Cette question complexe mériterait de longs développements. Le Comité se limitera à souligner ci-dessous quelques aspects liés à la culture scolaire.

En effet, l'école s'enracine au cœur d'un terreau qui la façonne, d'une culture qui la colore, d'une humanité qui la déborde et la provoque par sa diversité. L'école québécoise d'aujourd'hui s'inscrit dans la modernité.

Les manifestations de la modernité sont multiples. Si on la considère dans ses accents anthropologiques fondamentaux, on peut y reconnaître « l'affirmation du sujet humain, l'émergence de sa conscience personnelle, l'autonomie, le primat de l'individu sur l'institution, la recherche et le questionnement critique, la possibilité de faire des choix et l'idéal de maîtriser son existence, l'initiative et la responsabilisation[55] ».

Trop souvent stigmatisé en égoïsme, l'individualisme n'en est pas moins un ressort formidable qui permet de rentrer en soi et de s'accomplir en tant que personne dans cette liberté à laquelle chacun aspire. Cela explique, entre autres, l'importance accordée aux droits individuels, notamment ceux qui sont liés à la liberté de conscience et de religion et à l'égalité de traitement pour tout un chacun.

Au Québec, surtout depuis la mise en place du processus de renouveau pédagogique, ces caractéristiques sociales se traduisent, entre autres, par un revirement complet de la perspective éducative, dont on n'a pas encore mesuré tous les effets. Délaissant un modèle plutôt centré sur la transmission des connaissances, considérant implicitement l'élève comme un « récepteur », les nouvelles approches pédagogiques voient davantage ce dernier tel un sujet singulier et autonome, comme un « acteur » engagé et responsable de son processus d'apprentissage. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant consiste dès lors à guider l'élève sur le chemin de la connaissance et du développement de ses compétences. L'institution scolaire est au service de la personne, ce qui oblige à envisager ensemble le bien de chaque élève et celui de la collectivité scolaire. Le défi de mettre en place une école laïque ouverte au

[55] André CHARRON (1999), « Un profil, des convictions », dans G. LAPOINTE et J.-M. YAMBAYAMBA K. (dir.), *Vers une foi sans institution?*, Paris, Fides, p. 157.

fait religieux et spirituel s'inscrit dans cette dynamique de respect des particularités de chaque élève, comme membre d'une collectivité dont on doit assurer la cohésion et le bien commun.

La modernité comporte aussi ses embûches : scientisme, technocratie, libéralisme économique générateur d'exclusion, atteintes à l'environnement, fragilité des rapports humains (rapports homme-femme, remise en cause de l'autorité, conflits intergénérationnels, etc.). Dans ce contexte, les repères se font de plus en plus imprécis et les individus, comme les institutions, cherchent à redéfinir leur propre cohérence.

Ces caractéristiques de la modernité permettent de comprendre que l'école publique se cherche encore : doit-elle se faire l'instrument du marché du travail ou assurer la formation de base la plus complète possible et la réussite de tous les élèves? Doit-elle jouer le jeu de la concurrence et de la performance ou tenter de répondre aux besoins de tous les élèves, en commençant par les plus vulnérables?

Quant à la religion et à la spiritualité, univers complexe et délicat à traiter, que doit-on en penser à l'école publique? Question difficile, d'abord parce que, dans une culture moderne qui tend à séparer ces deux réalités, il faut à la fois préciser ce qui est propre à chacune et clarifier les rapports qui les unissent l'une à l'autre[56]. De plus, le contexte d'une démocratie où la liberté de conscience est défendue par les chartes favorise la pluralité des options et provoque un élargissement de la diversité des points de vue sur les questions de religion et de spiritualité.

Le droit à la liberté de conscience suscite chez l'individu, comme dans les organisations, un questionnement dans l'interprétation de ce qui touche la religion et la spiritualité. On constate qu'une certaine ambiguïté caractérise ce domaine et que celle-ci est liée au nouveau contexte où l'individu est souvent laissé à lui-même pour faire ses choix et donner un fondement à sa vie. Cette situation est aussi une richesse parce qu'elle ouvre l'individu à une infinité de possibilités dans sa recherche spirituelle. Elle rend cependant plus évidente la nécessité de concevoir des outils de dialogue pour vivre en société avec des personnes ayant différentes visions du monde.

Ainsi, il est facile de comprendre que le nouveau rôle de l'école publique laïque au regard de la place de la religion et de la spiritualité ne soit ni facile ni donné d'avance. Peu d'acteurs scolaires en ont une idée claire. La tâche de définir et de baliser ce rôle reste entière.

---

[56] C'est une question qui sera abordée par le Comité dans un texte à paraître prochainement.

2.7 Pour conclure

Ce tour d'horizon fournit un aperçu du contexte socioculturel dans lequel a été redéfinie, en moins de dix ans, la place de la religion à l'école. Les gouvernements successifs ont voulu respecter l'évolution des mentalités et l'éventail des points de vue exprimés en procédant, par étapes, avec audace et retenue. Ils n'ont pas tenu le discours de la laïcité ouverte, mais ils en ont fourni les balises dans la lettre et l'esprit de la Loi sur l'instruction publique.

Au cours des dernières années, les milieux scolaires ont traversé une période de mutation intense : bouleversements, questionnements et adaptations se multiplient. À travers les transformations que connaît le réseau de 1998 à 2004 (départ à la retraite assisté, implantation des commissions scolaires linguistiques, réforme au primaire), les ressources humaines des commissions scolaires évoluent rapidement : féminisation et rajeunissement du personnel, notamment des cadres scolaires[57]. Bien que ces personnes soient recrutées surtout par mutation, il reste que la mobilité de plusieurs acteurs du changement fragilise le partage d'une vision commune et est peu favorable à la continuité. Il y a des risques d'improvisation, de dérives et de résistances. Habitudes acquises et nouvelles pratiques s'entremêlent. La culture institutionnelle se cherche encore quant à la place à faire à la religion et au cheminement spirituel à l'école.

Faut-il alors se surprendre qu'à l'école, comme dans la population, plusieurs adoptent des raccourcis réducteurs et trompeurs? Plusieurs croient que la religion est sortie des écoles et que la majorité catholique est invitée à taire son appartenance. L'idée de « cheminement spirituel » de l'élève reste floue, voire suspecte, et le concept de laïcité appliqué au milieu scolaire est souvent peu compris et mal intégré. C'est à la création d'une culture institutionnelle renouvelée qu'il faut maintenant travailler pour que les décisions gouvernementales redéfinissant la place de la religion à l'école deviennent réalité.

---

[57] Voir Renaud MARTEL (avec la collaboration de Raymond OUELLETTE et de Jean-Claude BOUSQUET) (2005-2006), « Qu'est-ce qui a changé chez le personnel des commissions scolaires depuis 1998? », *Le Point en administration scolaire*, vol. 8, n° 2, p. 12-13.

CHAPITRE 3

LA LAÏCITÉ SCOLAIRE QUÉBÉCOISE : UN MODÈLE UNIQUE À COMPRENDRE ET À S'APPROPRIER

Une observation s'impose : la tâche de recadrage de la place de la religion et, en corollaire, du cheminement spirituel de l'élève est inachevée sur le terrain de l'école publique laïque. Que faire pour avancer? La culture des établissements scolaires pourra se préciser à cet égard à condition de mieux comprendre ce qu'implique le caractère laïque de l'école publique et de prendre en charge ce changement tout en tenant compte de la réalité du milieu.

3.1 Mieux comprendre le modèle de laïcité ouverte de l'école publique québécoise

La cohérence interne des dispositions de la Loi sur l'instruction publique concernant le nouveau modèle de laïcité ouverte de l'école publique[58] est plus significative qu'il n'y paraît à première vue. C'est par la compréhension des articulations de cette loi que la nouvelle culture institutionnelle peut prendre sens et racine. La laïcité ouverte de l'école publique québécoise se compose de cinq éléments structurants, étroitement liés : 1) le respect de la liberté de conscience et de religion; 2) la neutralité de l'école publique; 3) la prise en compte du cheminement spirituel de l'élève; 4) le service commun d'animation spirituelle et d'engagement communautaire et 5) le programme unique en matière d'éthique et de culture religieuse. Pris ensemble, ces cinq éléments font de la laïcité ouverte un cadre à la fois souple et structurant pour l'école publique québécoise.

3.1.1 Le respect de la liberté de conscience et de religion

L'article 37 de la Loi sur l'instruction publique énonce que le « projet éducatif de l'école doit respecter la liberté de conscience et de religion des élèves, des parents et des membres du personnel de l'école ». Cette disposition rappelle à la communauté éducative l'obligation de respecter, à travers les orientations et les pratiques de l'école publique, l'appartenance, religieuse ou non, des élèves, du personnel scolaire et des parents, et de le faire en toute égalité de traitement.

---

[58] Le Comité a déjà présenté certaines perspectives sur cette question dans un avis précédent. Il y indiquait quelques balises favorisant la gestion de la diversité religieuse en contexte de laïcité : COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2003b).

Un droit individuel

La liberté de conscience et de religion concerne l'individu qui, contrairement à l'institution scolaire, n'a pas d'obligation de neutralité par rapport à la religion. Certains, plus fervents ou plus engagés que d'autres, considèrent comme important, voire obligatoire, de manifester leur appartenance religieuse par le port de vêtements ou d'objets symboliques ou encore par la pratique de rituels particuliers. D'autres n'ont aucune appartenance religieuse ou préfèrent demeurer discrets à cet égard. En vertu des chartes des droits et libertés, les uns et les autres ont droit de cité dans l'école laïque québécoise. Ceux qui choisissent de manifester leurs convictions doivent cependant le faire dans le respect de l'institution scolaire publique et des opinions des autres. Personne ne peut imposer ses croyances, ses opinions ou ses pratiques particulières à qui que ce soit, encore moins à l'ensemble de l'école, ni attendre d'elle une réponse à toutes ses exigences.

Dans l'opinion publique, plusieurs s'interrogent : « Cette prise en compte de la religion à l'école peut-elle favoriser une « reconfessionnalisation » déguisée? Peut-on et doit-on permettre l'expression religieuse à l'école? Sommes-nous en train, après avoir fait sortir les religions catholique et protestante de l'école, d'y ouvrir un libre marché des croyances, allant des courants plus libéraux aux mouvances intégristes ou fondamentalistes? À tout prendre, pourquoi ne pas ouvrir l'école à des mouvements plus en accord avec l'air du temps ou à des groupes dits sectaires? » Ces craintes, légitimes, illustrent tout de même une certaine incompréhension entourant le rapport entre le respect des droits individuels et le caractère laïque de l'école.

Une responsabilité éducative conforme aux valeurs de la société québécoise

La mention à l'article 37 de la Loi sur l'instruction publique précisant que le « projet éducatif de l'école doit respecter la liberté de conscience et de religion des élèves, des parents et des membres du personnel de l'école » traduit, pour l'école québécoise, des droits individuels fondamentaux (protégés par la Charte canadienne des droits et libertés ainsi que par la Charte des droits et libertés de la personne du Québec) qui définissent la société de droit. Par cette mention, on affirme donc que le respect de la liberté de conscience et de religion est à la fois une valeur essentielle de la société et une responsabilité éducative de l'école publique, commune, inclusive, ouverte et démocratique.

On trouve également dans le Programme de formation de l'école québécoise[59] le souci d'établir le projet éducatif sur les valeurs fondatrices de la société. Le Programme de formation appelle les écoles à favoriser chez les élèves une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité. On y fait référence aux valeurs d'engagement, de coopération, de solidarité et d'égalité et l'on y encourage les élèves à contribuer à la culture de la paix. De façon générale, le Programme de formation invite l'école, dans le contexte d'une société pluraliste, à promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie et à préparer les jeunes à exercer une citoyenneté responsable[60].

Les mêmes insistances se retrouvent dans les principaux documents qui ont jalonné la réflexion de la dernière décennie sur la mission de l'école québécoise. Par exemple, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum confiait à l'école la mission de transmettre les valeurs essentielles d'un projet de société démocratique. Dans le document *Réaffirmer l'école*[61], il a d'abord attiré l'attention sur les valeurs qui fondent l'idéal démocratique : reconnaissance de l'autre, solidarité et responsabilité. Insistant sur la nécessité de concilier liberté individuelle et cohésion sociale, il a aussi souligné les exigences en matière de justice sociale, de respect de l'autre et d'égalité. Enfin, il a posé des conditions relatives à la participation démocratique telles que la non-violence et la libre circulation de l'information. Ce document décrit des valeurs dont la plupart figuraient déjà dans le rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire. Celui-ci spécifiait par ailleurs l'importance de mettre en relation l'enseignement et l'expérimentation des valeurs à l'école :

> En particulier, le développement des attitudes requises pour la vie en société dépend des valeurs privilégiées dans la classe même et à l'école. Ainsi, les valeurs de la société démocratique – liberté, égalité, justice, droit et équité – sont des valeurs qui, avant d'être enseignées, doivent d'abord s'expérimenter à l'école même à travers les relations vécues par les membres de cette petite communauté[62].

L'application de la notion d'accommodement raisonnable au monde scolaire découle aussi du fait que l'école publique s'inscrit dans une société de droit fondée sur des valeurs démocratiques :

---

59 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001b).

60 *Ibid.*, p. 35-42; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997), p. 9.

61 GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM (1997), *Réaffirmer l'école*, Québec, gouvernement du Québec, p. 34-35 et 54.

62 GROUPE DE TRAVAIL SUR LES PROFILS DE FORMATION AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE (1994), *Préparer les jeunes au 21e siècle*, Québec, gouvernement du Québec, p. 23.

> Des accommodements sont rendus nécessaires lorsque des normes apparemment neutres ont un effet discriminatoire sur des personnes à cause de leur appartenance religieuse. Ils peuvent avoir trait à l'observance de fêtes religieuses ou de règles alimentaires, au port de signes religieux distinctifs, etc. L'accommodement vise à concilier l'exercice d'un droit commun, tel que celui à l'éducation, avec le respect de la liberté de conscience et de religion. Il doit être raisonnable, c'est-à-dire n'entraîner ni contrainte, ni inconvénients, ni coûts excessifs pour l'organisation. Ainsi, l'accommodement raisonnable correspond à des mesures qui permettent de traiter équitablement les personnes, qu'importe leur option morale ou religieuse[63].

Le principe de l'accommodement raisonnable a une portée éducative incontestable en démocratie, puisqu'il oblige les parties à négocier de même qu'à faire montre d'ouverture et de souplesse pour résoudre un conflit et parvenir à une entente. Sa pratique permet aux décideuses et décideurs des institutions publiques de développer des habiletés pour concilier la prise en considération des particularités des individus avec la poursuite du bien commun de la collectivité. Elle amène, par ailleurs, les individus à comprendre qu'aucun droit n'est absolu et que la vie en société exige de consentir à des compromis compatibles avec la mission, les fonctions et les ressources de l'institution publique. Ainsi, ce mode de négociation qui ouvre au traitement des demandes au « cas par cas », permet aux institutions comme aux individus de faire des apprentissages précieux.

Soulignons qu'il y a beaucoup d'accommodements raisonnables dont on n'entend jamais parler parce que les parties en présence ont su trouver un terrain d'entente mutuellement satisfaisant. Un certain tapage médiatique entourant des accommodements consentis laisse entendre faussement que le droit commun a été bafoué au profit d'individus membres de groupes minoritaires. Cette impression nuit à l'objectif d'inclusion que poursuit la pratique de l'accommodement raisonnable.

Une responsabilité scolaire encadrée

Puisque les élèves peuvent bénéficier de la protection des chartes pour exprimer leurs préférences et leurs convictions en matière de religion ou de spiritualité, certains craignent que des groupes, religieux ou autres, tentent de profiter de ces droits individuels pour essayer d'exercer une influence indue à l'école publique. Des groupes pourraient-ils exploiter l'ouverture que l'école québécoise manifeste à l'égard du religieux ou du spirituel pour proposer à des élèves d'adhérer à leurs dogmes, à leurs croyances ou à leur vision du monde? Pour répondre

[63] COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2003c), *Rites et symboles religieux à l'école. Défis éducatifs de la diversité*. Avis au ministre de l'Éducation, Québec, ministère de l'Éducation, version abrégée, p. 14.

à ces questions, il faut d'abord examiner les encadrements qu'offre la Loi sur l'instruction publique à cet égard.

Cette loi définit plusieurs liens entre les établissements scolaires et la population[64]. Dans son analyse de la situation de l'école, le conseil d'établissement doit tenir compte des « caractéristiques » et des « attentes » de la communauté à qui elle offre ses services[65]. C'est même sur la base de cette analyse et du plan stratégique de la commission scolaire que le conseil d'établissement « adopte le projet éducatif de l'école, voit à sa réalisation et procède à son évaluation périodique[66] ». De plus, il doit rendre compte annuellement de la qualité des services offerts, non seulement aux parents, mais aussi à « la communauté que dessert l'école[67] ».

Par contre, l'ouverture de l'école sur sa communauté est suffisamment définie pour limiter les influences qui pourraient compromettre la neutralité de l'école publique en matière religieuse. D'abord, il est impossible d'établir une école publique aux fins d'un projet particulier de nature religieuse[68]. Il est également exclu que « l'enrichissement du cadre national[69] » par le projet éducatif d'une école, que prévoit l'article 37 de la Loi sur l'instruction publique, fasse référence à la promotion d'options religieuses ou spirituelles particulières, puisque le même article précise également que « le projet éducatif de l'école doit respecter la liberté de conscience et de religion des élèves, des parents et des membres du personnel de l'école ». À cela s'ajoute l'obligation faite à l'enseignante ou à l'enseignant « de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne[70] » et son droit de diriger la conduite de chaque groupe d'élèves qui lui est confié « dans le cadre du projet éducatif de l'école et des dispositions de la présente loi[71] ».

Ainsi, l'école publique laïque respecte, dans ses orientations comme dans ses pratiques, les opinions et les croyances des individus qui s'y trouvent. Par ailleurs, elle ne se fait l'instrument

---

64 Voir, spécialement, la *Loi sur l'instruction publique*, art. 74, 83, 109, 110.3.1, 177.1 et 209.1, al. 1. Rappelons que deux places sont prévues pour des personnes représentant la communauté au sein du conseil d'établissement. Elles n'ont pas toutefois de droit de vote.

65 L'article 71 de cette loi rappelle que les membres du conseil d'établissement doivent agir non seulement dans l'intérêt de l'école, des élèves, des parents et des membres du personnel, mais aussi dans l'intérêt « de la communauté ».

66 *Loi sur l'instruction publique*, art. 74.

67 *Loi sur l'instruction publique*, art. 83.

68 *Loi sur l'instruction publique*, art. 240.

69 Le projet éducatif de l'école publique a pour objet « l'application, l'adaptation et l'enrichissement du cadre national défini par la loi, le régime pédagogique et les programmes d'études établis par le ministre ».

70 *Loi sur l'instruction publique*, art. 22, al. 3.

71 *Loi sur l'instruction publique*, art. 19. Voir aussi art. 22, al. 7.

d'aucune organisation à caractère religieux ou spirituel. C'est précisément pour respecter les droits fondamentaux de chacun qu'elle adopte une position de neutralité par rapport à ces organisations. Cela exige d'elle un équilibre qui n'est pas toujours facile à trouver : il lui faut tracer une ligne entre les droits et les intérêts concurrentiels des individus. Ce défi devrait inciter les acteurs du monde de l'éducation à chercher des solutions novatrices dans la gestion de la diversité religieuse.

3.1.2 La neutralité de l'école publique

La Loi sur l'instruction publique ne dit rien de la neutralité de l'école. Celle-ci devient neutre par le retrait de cette loi des dispositions confessionnelles relatives aux droits des catholiques et des protestants. En vertu de ces changements, l'école publique ne s'identifie plus à aucune religion et, à compter de 2008, elle n'offrira plus d'enseignement confessionnel. Institution liée à l'État neutre, l'école publique en adopte la neutralité :

> Cette neutralité de l'État ne signifie pas que l'État veut exclure toute dimension religieuse des établissements d'enseignement. Le concept de neutralité renvoie plutôt au fait que, dans l'accomplissement de sa mission de gardien du bien commun, l'État ne doit favoriser ni défavoriser aucune confession religieuse. Il ne lui appartient pas de promouvoir ou de réprouver une religion (ou même la religion, en général) dans la société ou l'école[72].

La neutralité de l'école publique se manifeste de différentes façons, dont des exigences concernant l'éthique professionnelle du personnel scolaire et la manière dont l'école prend en charge l'expression de la diversité religieuse. Le Comité s'étant déjà prononcé sur ce dernier point[73], il se contentera ici d'illustrer son propos par deux types d'expression religieuse : la présence de symboles religieux et la tenue d'activités à caractère religieux ou non confessionnel. Cependant, il se penchera d'abord sur la question de l'éthique professionnelle.

---

72 COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2003b), p. 15.

73 *Ibid.*, p. 53-69. Ce document traite aussi de la diffusion de l'information religieuse, de l'usage des salles de classe, du calendrier scolaire, etc.

L'éthique professionnelle du personnel scolaire

Mandaté par un État neutre en matière de religion, le personnel scolaire est invité à faire montre de discernement et de prudence dans l'expression de ses opinions personnelles. Par éthique professionnelle[74], il se doit d'établir un nouvel équilibre entre sa responsabilité éducative et ses enracinements spirituels[75]. Du fait qu'il se trouve en position d'autorité auprès des élèves, de par sa responsabilité éducative envers eux, il est convié à être attentif à ne pas influencer indûment les élèves dans leurs croyances et à éviter d'orienter leurs convictions dans le sens d'une religion particulière ou d'un courant de pensée philosophique. Pour chacun des enseignants, cela veut dire éviter de mettre en valeur ses préférences en matière de spiritualité ou de religion et renoncer à en faire l'objet de son enseignement. Il s'agit de respecter l'exercice de la liberté de conscience et de religion des élèves, c'est-à-dire leur droit à ne subir aucune discrimination religieuse ni aucune pression directe ou indirecte à se conformer sur le plan religieux.

Faire preuve d'éthique professionnelle, c'est aussi, pour les membres du personnel scolaire, contribuer à l'émergence d'attitudes de respect et de tolérance, en adoptant eux-mêmes des attitudes qui désamorcent les préjugés et manifestent de l'ouverture à l'égard des visions du monde et des modes d'agir différents des leurs. Étant conviés à une distance critique par rapport à leurs propres opinions, les membres du personnel scolaire sont également invités à favoriser chez les jeunes l'apprentissage du jugement critique[76]. Cette compétence favorisera la compréhension des rapports humains et la cohésion sociale. Ainsi, les enseignants, notamment, sont appelés, dans l'ensemble de leurs interventions pédagogiques, à concourir à « transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun[77] ».

Comme en tout autre contexte éducatif, les membres du personnel doivent donc témoigner d'un souci d'équité et de cohérence, dans leur discours, leurs attitudes et leurs comportements

---

[74] Au nombre des douze compétences professionnelles des enseignants énoncées dans : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001a), *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, gouvernement du Québec, p. 59 et 159, l'exigence de rigueur professionnelle est exprimée en ces termes : « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (compétence 12).

[75] Les membres du personnel scolaire, tout comme les élèves, sont héritiers d'une vision du monde particulière. Voir : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001b), p. 38.

[76] Le Programme de formation de l'école québécoise considère cette aptitude comme une compétence transversale essentielle que l'élève doit acquérir au cours de ses études primaires et de ses études secondaires : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001b), p. 20-21; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004a), p. 40-41.

[77] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001a), p. 66.

envers les personnes de toutes allégeances religieuses ou philosophiques afin de favoriser chez les élèves l'ouverture sur la diversité et sur le dialogue de même que le respect de la liberté individuelle de conscience et de religion. Puisqu'il s'agit souvent de questions délicates et sensibles, le personnel de l'école se doit d'autant plus d'aborder le fait religieux ou les questions spirituelles de la même façon que les autres réalités dont il a à traiter, c'est-à-dire avec compétence, discernement, rigueur et impartialité. Il maintiendra ainsi une position éducative s'inscrivant dans la mission de l'école.

Voilà la mesure du nouveau défi éthique qui se pose au personnel scolaire dans un contexte de laïcité ouverte. Cette éthique professionnelle axée sur le discernement, l'ouverture, l'équité et le respect se manifeste aussi dans la manière de gérer la présence des symboles religieux à l'école.

Les symboles religieux à l'école

Certaines distinctions s'imposent au regard de la présence de symboles et de signes religieux à l'école. En effet, la signification que ceux-ci pourront revêtir pour les élèves et l'influence qu'ils pourraient exercer sur eux dépendent de plusieurs facteurs, dont le fait qu'ils soient accrochés au mur d'une salle, portés par des personnes ou fixés dans la structure d'un édifice.

Dans les cas les plus simples des signes religieux faisant partie de l'architecture d'une école ou de ceux qui sont reconnus comme œuvres d'art, qu'il suffise de rappeler que ceux-ci témoignent de l'héritage culturel du patrimoine québécois et que, en ce sens, il paraîtrait incongru de songer à les en retirer.

En ce qui concerne les symboles ou signes religieux installés dans une école publique, l'une des difficultés consiste à déterminer et à mettre en place les conditions qui favoriseront le respect du droit à la liberté de conscience et de religion des élèves[78] en demeurant fidèle au principe de neutralité de l'école publique :

> Des facteurs de différents ordres sont à considérer ici : l'âge des élèves; le fait qu'ils constituent ou non un auditoire captif; l'attitude du personnel scolaire, prosélyte ou impartiale; l'installation temporaire ou permanente, exclusive ou non, du symbole; la

[78] José WOEHRLING (2002), *La place de la religion à l'école publique*. Étude commandée par le Comité sur les affaires religieuses, Montréal, p. 61.

visée pédagogique ou prosélyte de l'installation; la portée culturelle ou strictement religieuse du symbole[79].

Rappelons d'abord qu'une salle aménagée en lieu de réflexion et de prière, où figurent des symboles appartenant à plusieurs traditions religieuses, constitue un cadre favorable à l'ouverture sur la diversité et respecte la liberté de conscience des élèves ainsi que la neutralité de l'école. L'installation de symboles religieux d'une ou de plusieurs traditions pour un temps limité à l'occasion d'une activité de nature pédagogique répond également à ces principes.

Par contre, la mise en valeur d'un seul symbole ou de plusieurs symboles se référant à une même tradition religieuse peut se révéler problématique. En effet, bien que, selon la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, l'affichage d'un symbole religieux dans un établissement public ne porte pas atteinte aux libertés fondamentales de conscience et de religion[80], cela traduit une préférence à l'égard d'une confession religieuse et ainsi l'affichage ne répond pas au principe de neutralité de l'école publique.

Faut-il pour autant retirer tout symbole religieux mis en valeur exclusivement? Plusieurs principes sont à considérer ici, dont le respect des libertés et droits énoncés dans les chartes, la contribution à la mission éducative de l'école, le respect de la réalité socioreligieuse du milieu, l'indépendance de l'école par rapport aux groupes religieux et une prise de décision locale et concertée[81]. Ainsi, il ne s'agit pas de bousculer un milieu mais de respecter la sensibilité de chacun des acteurs concernés par une recherche collective d'aménagements de plus en plus inspirés par le respect du principe de la neutralité de l'école publique tout autant qu'à celui du droit à la liberté de conscience et de religion.

Dans le cas de signes religieux distinctifs portés par les élèves, ceux-ci ne créent pas de contrainte pour les autres élèves. Il s'agit alors pour l'école de respecter le droit d'expression de chaque élève en tenant compte du principe d'équité et, au besoin, en mettant en oeuvre des accommodements dans les limites des possibilités et des contraintes du milieu. Si c'est un membre du personnel de l'école qui porte un signe religieux, il faut considérer deux principes :

---

79 COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2003b), p. 66.

80 COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (1999), p. 20; Pierre BOSSET, (1999), *Pratiques et symboles religieux : quelles sont les responsabilités des institutions?*, Montréal, Direction de la recherche et de la planification, Commission des droits de la personne et de la jeunesse, p. 13.

81 Ces principes sont exposés dans : COMITÉ SUR LES AFAFIRES RELIGIEUSES (2003b), p. 55-61.

le droit de l'individu, en tant que personne privée, à exercer sa liberté de conscience et de religion et le fait que cet individu représente une institution publique dont il doit promouvoir la neutralité[82]. L'attitude que l'éthique professionnelle devrait inspirer à un membre du personnel scolaire qui désirerait exprimer ainsi son appartenance religieuse a d'ailleurs été traitée plus haut.

Relativement au traitement de ces différents symboles religieux, tout est question de jugement dans le respect des droits de chacun et de chacune. Dans le contexte de l'école laïque, le rôle du personnel scolaire consiste, rappelons-le, à instruire et à éduquer les élèves de manière à ce qu'ils puissent comprendre et respecter ce que signifie tel ou tel symbole religieux pour les personnes qui s'y réfèrent. Ce rôle diffère de celui des responsables religieux qui consiste à inviter des gens à adhérer à un corpus doctrinal ou à s'inscrire dans une démarche de foi.

Les activités à caractère religieux ou non confessionnel

Une distinction est à faire en ce qui concerne la tenue d'activités à caractère religieux ou non confessionnel à l'école : les activités dont l'initiative relève des élèves et celles dont l'initiative appartient au personnel scolaire. Lorsque des activités sont organisées à la suite de l'initiative d'élèves, elles sont légitimées par le droit de ceux-ci à exprimer leurs convictions religieuses pour autant que ces activités soient conformes à la mission de l'école. Il faut alors s'assurer que leurs conditions de réalisation ne constituent pas une contrainte aux droits à la liberté de conscience et de religion des autres élèves.

Quant aux activités relevant de l'initiative des membres du personnel, elles doivent toujours, dans un contexte de laïcité, être proposées dans une perspective éducative précise et cohérente avec les orientations définies par le Programme de formation de l'école québécoise, une fois encore, sans visée d'endoctrinement, de discrimination ou de contrainte à l'endroit de la liberté de conscience et de religion des élèves[83]. Dans le respect de ces conditions, des membres du personnel pourraient, dans des circonstances particulières, organiser à l'école des activités à caractère interconfessionnel ou, plus exceptionnellement, à caractère

[82] José WOEHRLING (2002), p. 87.
[83] *Ibid.*, p. 87 et suiv.

confessionnel[84]. Il est évident que les activités de cette nature seront proposées librement aux élèves pour respecter leur droit à ne subir aucune pression en matière religieuse[85].

Dans le discernement à exercer sur ces questions, il faut également distinguer les activités expressément religieuses des usages qui ont acquis, avec le temps, un caractère davantage culturel, comme les traditions de Noël. C'est une chose de faire connaître des aspects importants de la culture traditionnelle de la société québécoise, c'en est une autre de proposer des activités de nature confessionnelle.

Plusieurs activités à caractère non confessionnel peuvent aussi être organisées à l'école. Mentionnons, à titre d'exemples, les activités sur le deuil, offertes en divers milieux aux élèves du primaire et du secondaire, ou les rencontres de philosophie pour enfants, qui invitent les élèves à s'ouvrir au dialogue et à l'accueil de points de vue différents des leurs. De telles activités favorisent chez les élèves l'appropriation de leur propre vision de la vie et la rencontre de celle des autres. D'autres encore donnent lieu à l'exploration de nouveaux rituels qui laissent place à l'expression des multiples chemins de sens des élèves, dans le respect de leur liberté de conscience et de religion[86].

Ainsi, de nombreuses activités peuvent être proposées aux élèves, pourvu qu'elles le soient dans une perspective éducative, en vue de contribuer à une meilleure compréhension de la nature humaine et du fait religieux, et qu'elles soient réalisées dans le respect de la neutralité de l'école publique tout autant que de la liberté de conscience et de religion de chacun et de chacune.

3.1.3 La prise en compte du cheminement spirituel de l'élève

Un autre élément qui structure le modèle de laïcité ouverte préconisé pour l'école publique se trouve dans l'ajout fait à l'article 36 de la Loi sur l'instruction publique en ce qui concerne la

---

84 On pense à des conditions similaires à celles qui encadrent le travail de l'AVSEC. Voir MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005b), *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde. L'animation spirituelle et l'engagement communautaire, un service éducatif complémentaire. Cadre ministériel*, Québec, gouvernement du Québec, p. 27.

85 COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2003b), p. 68.

86 À titre d'exemple, mentionnons la tenue d'une cérémonie non religieuse dans une école secondaire, à la suite du suicide d'un élève. Cette rencontre, organisée dans une salle de l'école, a permis aux élèves de se recueillir à la mémoire de leur ami. Voir : Isabelle LÉGARÉ (2006), « La délicate annonce du suicide d'un élève. À l'école secondaire Chavigny, un comité de postintervention ne laisse rien au hasard », *Le Nouvelliste*, 11 févr. 2006, p. 44.

responsabilité de l'école relative au cheminement spirituel de l'élève. Le Comité constate que cette responsabilité soulève beaucoup d'interrogations. Il est conscient des résistances à cet égard et prend acte des craintes exprimées par un certain nombre de personnes au regard de la responsabilité de l'école et des pratiques éducatives qui en découlent.

En effet, certains observateurs estiment que l'introduction dans le dispositif législatif de la préoccupation du cheminement spirituel s'est faite en l'absence d'un véritable débat sur la question et sont inquiets des répercussions d'ordre juridique qu'elle peut entraîner. D'autres y voient une entreprise de récupération, une sorte de « reconfessionnalisation » habilement déguisée. Ils craignent une atteinte à l'intégrité morale ou spirituelle des enfants et s'interrogent sur la capacité réelle du personnel scolaire à respecter le principe « de la liberté de conscience et de religion » devant caractériser le projet éducatif de l'école, tel que cela est énoncé à l'article 37 de la Loi sur l'instruction publique. D'autres personnes redoutent qu'une sorte de libre marché des croyances introduise de la confusion dans l'esprit des enfants ou bien que l'on réduise le spirituel au plus petit dénominateur commun entre les croyances, ce qui le priverait ainsi de sa capacité à nourrir la croissance intérieure.

Pour certaines personnes, encore, la facilitation du cheminement spirituel en milieu scolaire paraît peu pertinente dans un contexte de performance, de spécialisation des savoirs, de productivité et de concurrence. Cette tendance est renforcée par la perception voulant que la mission de l'école concerne davantage la compétence professionnelle que le développement global des élèves.

Bien que plusieurs des objections soulevées soient légitimes, le Comité estime que la grande majorité des personnes travaillant dans le domaine de l'éducation est en mesure de reconnaître le bien-fondé de la responsabilité de l'école à l'égard du cheminement spirituel de l'élève, pour autant qu'elle s'inscrive dans la mission éducative de l'école. En effet, l'affirmation de cette responsabilité traduit ce que les parents ont toujours réclamé et ce à quoi le personnel scolaire tient toujours, puisqu'elle touche ce que l'on appelle souvent l'« éducation aux valeurs », dans le respect de l'autonomie de pensée et d'action de chacune et de chacun. C'est une tradition éducative, au Québec, que d'accorder de l'importance à l'éducation aux valeurs : à vrai dire, cela fait partie de la culture scolaire[87]. L'ajout à l'article 36 traduit autrement cette préoccupation

[87] Perdre la possibilité d'éduquer les jeunes aux valeurs qui tiennent à cœur à notre société était d'ailleurs l'une des craintes manifestées dans le processus de déconfessionnalisation, puisque la transmission des valeurs était souvent associée à l'enseignement moral et à l'enseignement religieux.

en l'associant à une approche humaniste globale adaptée au nouveau contexte de l'école laïque ouverte à sa communauté et au monde. Cette responsabilité concerne toute la communauté éducative. C'est la raison pour laquelle la Loi sur l'instruction publique en fait mention dans l'article même qui précise la nature et la mission de l'école.

Pour le Comité, faciliter le cheminement spirituel de l'élève, c'est travailler au développement de son « humanité », de ce qui fait sa dignité et sa valeur, « l'être humain [gardant] toujours la vertigineuse liberté d'être humain, de détruire en autrui comme en lui, ce qui nous fait hommes[88] » et femmes. À l'évidence, on ne naît pas humain, on le devient. L'humanité est un projet à construire et non un simple fait, un ensemble de valeurs à promouvoir, à acquérir et à développer; valeurs qui prennent appui sur la dignité de la personne, dignité reconnue dans les chartes, mais aussi dévoilée dans les grandes sagesses, religieuses et séculières, de ce monde; dignité « qu'il ne s'agit pas tant de connaître que de reconnaître en autrui comme en soi, car la dignité vient de l'être et non de l'utilité, des accomplissements, des compétences, des richesses ou des talents[89] ».

Cette vision des choses est tout à fait compatible avec la neutralité institutionnelle de l'école et le respect de la liberté de conscience et de religion garanti dans les chartes. Il ne s'agit pas ici de promouvoir une vision de l'humain en particulier, mais d'encourager la croissance de chacune et de chacun en humanité, en respectant ses croyances et son processus de développement.

Le personnel scolaire peut puiser aux diverses sources, séculières ou religieuses, de la sagesse humaine pour faciliter le cheminement spirituel de l'élève dans une perspective éducative. Cela peut se faire aussi par la fréquentation des arts, de la musique et de la littérature qui sont également des chemins privilégiés pour pénétrer la nature humaine et aider à s'approcher de l'invisible, de l'inexprimable et de la gratuité de l'être. Outre les bénéfices culturels que cela comporte, le personnel de l'école aurait avantage à s'en inspirer plus souvent et à y faire référence dans ses interventions éducatives, à cause de leur contribution à la formation globale de l'élève.

---

88 Olivier REBOUL (1992), *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 90.

89 COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2004a), *Éduquer à la religion à l'école : enjeux actuels et piste d'avenir*. Avis au ministre de l'Éducation, Québec, ministère de l'Éducation, p. 12.

La tâche qui consiste à « faciliter le cheminement spirituel de l'élève », à travailler à son humanisation, peut comporter des dérives. Les actions menées par le personnel scolaire à cet égard doivent éviter de prendre une tangente confessionnelle incompatible avec le caractère laïque de l'école, même là où l'influence d'une religion donnée prédomine dans la population. À l'opposé, une tangente séculière, enracinée dans la rationalité moderne, peut voir le jour et donner lieu à des interventions d'inspiration philosophique dissociées de toute prise en compte de l'identité religieuse de l'élève ou davantage modelées sur les courants de pensée du nouvel âge. Elle peut également favoriser une conception de l'éducation centrée sur la rentabilité des connaissances acquises, sous prétexte que l'école a plus et mieux à faire que de s'occuper de questions spirituelles.

L'une ou l'autre de ces tendances risque de priver l'élève d'une formation appropriée conforme au modèle de laïcité ouverte de l'école publique québécoise auquel les ajouts aux articles 36 et 37 se réfèrent en préconisant que l'école « facilite le cheminement spirituel de l'élève » dans le contexte d'un projet éducatif qui « respecte la liberté de conscience et de religion des élèves, des parents et des membres du personnel de l'école ».

Cette approche humaniste globale que privilégie le Comité à l'égard du cheminement spirituel de l'élève est aussi celle qui se trouve dans les visées du Programme de formation de l'école québécoise : structuration de l'identité, construction d'une vision du monde et développement du pouvoir d'action. Ces visées qui sous-tendent l'ensemble du dispositif éducatif considèrent le jeune humain qu'est l'élève comme un être à construire, une promesse à réaliser. Elles soulignent l'importance de maintenir le savoir-être et l'humanisation comme horizon de la mission de l'école, car, « si celle-ci doit toujours viser la réussite du plus grand nombre selon les barèmes scolaires, elle doit aussi aider l'ensemble des jeunes à réussir leur vie[90] ».

3.1.4 Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire

Le Comité considère le nouveau service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire comme un autre élément d'actualisation de la laïcité ouverte de l'école publique québécoise puisque, dans ce service, sont conciliés la neutralité institutionnelle et le respect des droits fondamentaux en matière de religion et d'égalité de traitement.

[90] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004a), p. 4.

D'une part, ce service éducatif complémentaire se définit comme non confessionnel, c'est-à-dire qu'il « n'est pas prévu pour accomplir la mission propre des Églises ou des groupes religieux ou encore pour servir leurs intérêts; les personnes à qui le service est confié, quelles que soient leurs croyances, n'agissent pas au nom de ces Églises ou groupes. Entre autres choses, il ne leur appartient pas de promouvoir les perspectives et les rites propres à une Église ou à un groupe religieux[91] ». En d'autres termes, l'école qui offre ce service le fait conformément à sa mission éducative, sans être l'instrument de quelque organisation religieuse ou séculière que ce soit. Les orientations de ce service, de même que les balises régissant l'intervention des animatrices et des animateurs, sont conformes au principe de neutralité de l'institution scolaire. En ce sens, le service incarne la séparation des Églises et de l'État.

D'autre part, ce service est offert indistinctement à tous les élèves, qu'ils adhèrent ou non à une religion ou à un groupe religieux. Tous sont traités sur le même pied et peuvent se prévaloir de ce service. Aussi, l'animatrice ou l'animateur du SASEC doit respecter, et faire respecter par les élèves, le droit de chacun et de chacune à la liberté de conscience et de religion, et ce, en « évitant [d'imposer aux élèves] des façons de penser, d'agir ou de vivre la vie spirituelle et l'engagement communautaire et en leur permettant d'exprimer librement leurs propres convictions, dans le respect de celles des autres[92] ».

Le SASEC a pour but de favoriser chez les élèves le développement d'une vie spirituelle autonome et responsable, qui les rendra capables de s'investir comme citoyennes et citoyens en apportant leur contribution à l'édification d'une société harmonieuse et solidaire. Le SASEC donne aux élèves l'occasion de se questionner, de se sensibiliser à des enjeux concrets, de vivre des expériences d'engagement et de porter un regard réflexif sur leur expérience. C'est donc un lieu d'élaboration de sens et de solidarité, un lieu de découverte et de création où l'agir et la réflexion occupent une place de premier choix[93].

À titre de service éducatif complémentaire, le SASEC participe, selon ses particularités propres, aux finalités de l'ensemble des services complémentaires[94]. Tous les services éducatifs complémentaires sont offerts dans la perspective de faire progresser les élèves dans leurs

---

91 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005b), p. 10.

92 *Ibid.*, p. 20.

93 Ce paragraphe s'inspire du document suivant : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005b), p. 9-13.

94 Pour une lecture détaillée concernant la place du SASEC dans le cadre des services complémentaires, voir : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES (2002).

différents apprentissages et de favoriser leur réussite éducative. Ces services inscrivent leurs actions en réponse aux besoins de formation globale des élèves, en étroite collaboration avec les adultes qui les entourent.

Comme cela a été mentionné, le SASEC est un service éducatif complémentaire qui constitue l'un des éléments structurants de la laïcité ouverte de l'école publique québécoise. Ce service et le futur programme d'éthique et de culture religieuse peuvent être considérés comme les assises pédagogiques de la nouvelle culture institutionnelle à instaurer au regard du traitement du fait religieux et du cheminement spirituel à l'école publique.

Or, le Comité constate que le SASEC n'a pas reçu à ce jour l'attention nécessaire pour jouer son rôle efficacement. Comme cela a été présenté au chapitre 2, le SASEC est né dans la confusion et la précipitation, à même un processus ambigu de déconfessionnalisation inachevée. Cela n'avait rien pour aider à en comprendre la portée ou le valoriser. De plus, le SASEC a été instauré en concurrence, pourrait-on dire, avec l'adoption de nombreuses autres mesures et orientations dictées par la réforme découlant des États généraux sur l'éducation. Il était alors difficile de retenir l'attention sur ce service, surtout quand on le percevait entaché de relents confessionnels dont on voulait à tout prix se débarrasser.

Enfin, l'implantation du SASEC dans toutes les écoles primaires et secondaires semble avoir imposé aux gestionnaires des réseaux scolaires des défis administratifs particuliers : financement complet du service, alors que les instances religieuses partageaient le coût de l'animation pastorale et de l'animation religieuse; affectation ou recrutement de personnel au primaire, alors que les églises étaient l'employeur des animatrices de pastorale catholique ou d'animation religieuse protestante; prise en compte de la hausse des exigences de qualification de ce personnel au primaire (formation universitaire), alors que cette profession en est encore à se définir au secondaire[95]; mutation et transfert des professionnels du secondaire (animatrices

[95] Le 15 mai 1987, le ministère de l'Éducation et la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec publient conjointement un plan de classification du personnel dans les milieux scolaires. Voir : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC, *Plan de classification. Personnel professionnel*, Québec, 34 p. Le 15 mai 2001, un ajout à ce plan vient préciser les critères de compétence pour occuper un poste d'animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire. On prévoit notamment, dans la section « Personnel professionnel », que les animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire doivent avoir une formation universitaire de premier cycle comportant principalement des cours dans les domaines du spirituel ou du religieux, ainsi que dans le domaine du social. Le Cadre ministériel sur l'animation spirituelle et l'engagement communautaire publié en 2005 reprend les mêmes critères de compétence (voir sa section 2.2, « Qualification professionnelle », p. 28-29). Des formations d'appoint ont été offertes par certaines universités au moment de la mise en place du service. Des universités proposent également des programmes spécialisés. Il existe, par ailleurs, une association des animateurs et animatrices de

et animateurs de pastorale ou d'animation religieuse) vers le SASEC et organisation de leur formation d'appoint, etc.

Soulignons que, au moment de mettre en place le SASEC, la plupart des administratrices et des administrateurs scolaires, sollicités par une multitude de priorités toutes plus pressantes les unes que les autres, ont composé au mieux avec les diverses contraintes du contexte scolaire[96]. En effet, ces personnes étaient peu informées de la nature et de la portée de ce nouveau service et des défis nouveaux qu'il représentait. Elles se montraient également perplexes à l'égard d'un modèle d'organisation apparemment imposé pour tous, alors que la tendance est habituellement à l'autonomie des milieux scolaires.

À ce jour, les conditions d'exercice du SASEC se sont révélées d'une grande précarité dans la plupart des milieux scolaires. La formation du personnel, les modalités d'organisation du service dans les écoles et la constitution de la tâche sont autant d'éléments qui paraissent problématiques un peu partout au Québec. Cette situation semble particulièrement aiguë au primaire. C'est du moins ce que le Comité perçoit, s'il se fie à la documentation examinée[97] et aux nombreuses voix qui se sont élevées pour demander des correctifs[98].

Bien que le Comité comprenne les craintes, les résistances et le malaise de certaines personnes dans le milieu scolaire relativement à l'implantation du SASEC depuis 2001, il considère aujourd'hui comme nécessaire de pallier les lacunes observées[99], car celles-ci sont autant de facteurs qui menacent la crédibilité de ce service qui se voit amputé des conditions nécessaires à la réalisation de sa mission.

---

vie spirituelle et d'engagement communautaire, l'Association professionnelle des animateurs et animatrices de vie spirituelle et engagement communautaire du Québec (APAVECQ).

96 Signalons, par exemple, l'organisation des services pour les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, l'accroissement du temps à consacrer à l'éducation physique et à la santé, la mise à jour du personnel enseignant au moment de l'implantation de la réforme, ou encore, l'ajout de temps d'enseignement au primaire.

97 Outre les diverses pièces de correspondance expédiées par l'APAVECQ, le Comité a examiné le document suivant : COMITÉ DIRECTEUR CONJOINT MEQ-CS SUR LES PLANS STRATÉGIQUES ET LA REDDITION DE COMPTES (2004), *Rapport final (sans la 3e partie) du sous-comité sur la mise en œuvre du service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire (rapport Bisaillon)*, Québec, 34 p.

98 Il y a eu, notamment, une déclaration collective de solidarité envers le SASEC soumise à l'attention du ministre et du Comité, en février 2005. Elle indiquait les potentialités du SASEC, mais elle soulignait aussi clairement les difficultés éprouvées et le besoin pressant d'un soutien pour assurer sa survie.
La Fédération des comités de parents du Québec a même affirmé que la qualité d'implantation du SASEC représente une condition essentielle pour que le processus de déconfessionnalisation de l'école soit satisfaisant pour les parents. Voir : FÉDÉRATION DES COMITÉS DE PARENTS DU QUÉBEC (2005), *Pour une déconfessionnalisation réussie de l'école*. Commentaires de la Fédération des comités de parents du Québec sur le projet de loi n° 95, (mémoire), Québec, p. 6.

99 Notons, par exemple, le manque de ressources humaines et matérielles, le ratio élèves/écoles/animateur trop élevé, les problèmes de formation et d'information, la précarité des postes.

Le Comité a souvent exprimé ses préoccupations à cet égard[100], persuadé que les animatrices et les animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire contribuent à la croissance et à l'humanisation des jeunes et apportent un soutien professionnel essentiel aux membres du personnel de l'école dans l'instauration d'une culture institutionnelle conforme à la laïcité ouverte de l'école publique. Le Comité pense que l'école se prive d'un levier important de transformation des mentalités quand elle limite l'action efficace des animatrices et des animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire. En ce sens, il souhaite que des solutions durables soient apportées aux problèmes.

3.1.5 Le programme d'éthique et de culture religieuse

Le cinquième élément structurant de la laïcité ouverte de l'école publique réside dans le programme d'éthique et de culture religieuse, obligatoire pour tous les élèves du primaire et du secondaire. Ce programme, appelé à voir le jour en septembre 2008, fera partie de la formation générale de tous les élèves.

En cohérence avec les autres décisions prises au sujet de l'école publique, le Ministère justifie ainsi ce nouveau programme :

> [L']instauration d'un programme commun d'éthique et de culture religieuse pour tous les élèves du Québec prend racine dans la volonté du gouvernement de servir au mieux les intérêts de tous : les élèves, les parents, le personnel scolaire et l'ensemble de la société. Cette décision manifeste l'intention de respecter les sensibilités contemporaines en faveur de l'égalité de traitement des personnes et des groupes et de ne pas perpétuer un régime de caractère exceptionnel et dérogatoire au regard des droits fondamentaux reconnus par les chartes [101].

Cette décision veut aussi élargir la culture religieuse des jeunes tout en contribuant à l'appropriation de la culture québécoise, façonnée notamment par les traditions catholique et protestante.

---

100 « Au chapitre du traitement de la dimension spirituelle en milieu scolaire, le Comité demeure hautement préoccupé par l'actualisation du Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. L'offre d'un service de qualité dans ce domaine d'intervention s'avère particulièrement importante en raison même de son objet et du caractère inédit de ce service en milieu scolaire » : COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2004b), *Rapport annuel, 2003-2004*, Québec, ministère de l'Éducation, p.14. Voir aussi les p. 6 et 7 du même rapport. Lire également : COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2002), *Rapport annuel 2001-2002*, Québec, ministère de l'Éducation, p. 6 et 15; COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES(2003a), *Rapport annuel 2002-2003*, Québec, ministère de l'Éducation, p. 5.

101 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005a), *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*, Québec, gouvernement du Québec, p. 4.

Toujours selon le Ministère, « [les] apprentissages poursuivis dans le programme proposé s'appuient sur les quatre principes suivants : ce sont des apprentissages continus et progressifs, enracinés dans la réalité du jeune et dans la culture québécoise; ces apprentissages respectent la liberté de conscience et de religion et favorisent le vivre-ensemble[102] ».

La présence de ce programme d'études obligatoire dans la grille-matières résulte d'un choix de société jugé aujourd'hui nécessaire. Le Comité se réjouit que tous les milieux s'y soient ralliés, d'autant plus que les orientations de ce programme d'études rejoignent, en grande partie, ce que le Comité avait recommandé au ministre dans son avis *Éduquer à la religion à l'école : enjeux actuels et piste d'avenir*[103].

Rappelons que les orientations retenues concernent autant le développement personnel de l'élève que son éducation à la citoyenneté. Les besoins de formation des jeunes en matière d'éthique et de religion sont, en effet, considérables, car la vie dans une société moderne comme celle du Québec est complexe et exigeante. Elle demande que l'élève devienne un « sujet libre, ayant acquis une certaine consistance intérieure et pour qui l'engagement civique devient un lieu d'expression normal de ses convictions[104] ». Afin de pratiquer un dialogue éclairé, dans ce contexte, l'élève doit notamment se familiariser avec l'héritage religieux du Québec, s'ouvrir à la diversité religieuse et se situer de façon réfléchie au regard des religions et des nouveaux mouvements religieux[105]. Il ne fait pas de doute, dans l'esprit du Comité, que la formation en culture religieuse, tout comme la formation en éthique, peut apporter une contribution particulière à la formation de la conscience personnelle et sociale de l'élève.

Si le jumelage de la formation éthique et de la culture religieuse dans un même programme apparaît à certains comme un compromis risqué, en théorie comme en pratique, la nécessité de cette double formation de même que la pertinence éducative et sociale qu'elle revêt ne font maintenant plus de doute. Le Comité aimerait rappeler l'importance qu'il accorde aux deux champs de formation que sont l'éthique et la culture religieuse :

> Croyant à l'importance de l'éducation morale pour la formation de l'élève, le Comité estime que le nouveau parcours devrait accorder une part équivalente à l'éducation à la religion et à la formation à l'éthique dans le curriculum. Ces deux objets de

---

102 *Ibid.*, p. 5.
103 COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2004a).
104 *Ibid.*, p. 10-11.
105 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005a), p. 8.

> formation renvoient en effet à des enjeux sociaux extrêmement complexes et soulèvent des questions cruciales pour la formation des jeunes. Cela signifie que les deux champs de formation devraient être répartis tout au long du primaire et du secondaire [106].

Intégré dans les perspectives du Programme de formation de l'école québécoise, le programme d'éthique et de culture religieuse sera un élément obligatoire de la formation générale de l'élève. Ce programme contribuera de façon significative à l'atteinte des trois visées de formation que poursuit l'école lorsqu'elle actualise sa mission éducative auprès des jeunes.

Ainsi, conformément à ses objectifs de formation personnelle et citoyenne, le programme d'éthique et de culture religieuse pourra contribuer à façonner la laïcité ouverte de l'école publique laïque « [en enrichissant] la culture générale des jeunes, [en leur permettant] de s'ouvrir aux autres avec tolérance et respect, [en les outillant] pour qu'ils puissent agir de façon responsable envers eux-mêmes et envers les autres et leur apprendre à vivre ensemble au sein d'un Québec démocratique et ouvert sur le monde[107] ».

3.1.6 Pour conclure

Ce tour d'horizon des cinq éléments constitutifs de la laïcité ouverte de l'école québécoise permet d'en découvrir la richesse et la portée. Cette laïcité n'est ni hostile ni fermée au fait religieux ou spirituel en milieu scolaire, pourvu qu'il soit traité en fonction de la mission de l'école et selon ses règles.

Articuler les unes avec les autres les composantes de cette laïcité ouverte constitue, certes, un défi pour les membres du personnel scolaire et pour toute la communauté éducative. Parvenir à le relever, c'est contribuer à renforcer la cohésion sociale, au sein et en dehors du milieu scolaire. La société plurielle du Québec peut être une société où il fait bon vivre ensemble dans le respect des différences culturelles, religieuses ou idéologiques, mais aussi dans le partage de valeurs communes et la participation active à la vie démocratique. L'école publique doit jouer un rôle déterminant dans la formation des jeunes à cet égard.

---

106 *Ibid.*, p. 27-28.
107 *Ibid.*, p. 12.

3.2 S'approprier localement le modèle de laïcité ouverte

Le Comité estime que le modèle de laïcité ouverte contribuera à faire de l'école publique un vecteur important dans la construction du Québec de demain. Ce modèle traduit, en effet, un socle de valeurs chères aux sociétés démocratiques : vivre-ensemble, équité, ouverture à l'égard de l'autre, inclusion, tolérance, solidarité, pluralisme, etc. Encore faut-il que ce modèle soit bien saisi par ceux et celles qui font l'école.

Il est clair que tous les milieux scolaires n'en sont pas au même point par rapport au modèle de laïcité ouverte qu'appellent les changements apportés au système scolaire dans le but de l'adapter à la réalité nouvelle de la société québécoise. Certains ont déjà largement intégré les principes qui fondent la laïcité scolaire québécoise, alors que d'autres se sont jusqu'à maintenant sentis beaucoup moins interpellés par les décisions gouvernementales qui, depuis 1998, ont aboli graduellement les dispositions confessionnelles relatives au système scolaire.

Malgré ces écarts, le Comité appelle chaque milieu scolaire à s'approprier le modèle de laïcité ouverte instauré par ces changements. Personne ne tirerait avantage à s'accrocher au modèle confessionnel, même si, pour certains, celui-ci peut paraître plus rassurant parce qu'il est mieux connu et qu'il peut sembler mieux convenir à leur réalité sociale étant donné la lecture qu'ils en font. Personne, non plus, ne gagnerait à promouvoir une laïcité scolaire à la française. Laissant peu de place à la prise en compte du fait religieux à l'école, ce modèle n'a pas été retenu lors des décisions gouvernementales parce que l'on a jugé qu'il ne répondait pas aux besoins de formation des élèves.

L'appropriation à laquelle chacun des milieux est appelé ne signifie pas, par ailleurs, qu'il ne faut pas tenir compte des particularités locales dans l'application du modèle axé sur la laïcité scolaire ouverte. Tout en étant conscient des ruptures plus importantes auxquelles certains milieux sont conviés, le Comité tient à préciser qu'il ne s'agit pas de chercher à uniformiser la culture des institutions scolaires. La laïcité scolaire ouverte ne doit pas faire disparaître la diversité des cultures institutionnelles au regard de la prise en considération du fait religieux et du cheminement spirituel. Il revient donc à chaque milieu scolaire de s'approprier les éléments structurants de la laïcité scolaire ouverte sans renier sa réalité propre mais en portant un regard lucide sur les étapes à franchir pour en traduire fidèlement les principes. Dans cette transition,

tout est affaire d'intelligence dans l'interprétation des situations[108], de jugement et de sensibilité culturelle.

Ainsi, il ne s'agit pas, pour une communauté éducative, de nier ses enracinements culturels ni de couper tout lien avec les organisations religieuses, mais bien de s'assurer que les actions entreprises ont une portée éducative et culturelle compatible avec la nature et la mission de l'école publique laïque et qu'ainsi son autonomie est préservée. Laïcité scolaire ne rime pas avec vide en ce qui concerne le fait religieux et le patrimoine culturel, que l'on soit en milieu homogène ou hétérogène. Il faut plutôt valoriser l'héritage religieux et culturel pour faciliter l'intégration des Néo-Québécois et pour éviter que les Québécois dits de souche se sentent dépossédés de leur identité. Ceux qui, au contraire, souhaitent que la question religieuse soit évacuée de l'école[109] ne réalisent pas que cela risquerait d'engendrer chez les jeunes un déficit culturel majeur dans une société dont la culture et le paysage sont imprégnés de références religieuses et dans un monde où religion et civilisation s'interpénètrent.

Tenir compte des particularités d'un milieu, c'est aussi considérer le rythme et la capacité d'adaptation des personnes qui font l'école. Le changement n'est pas toujours facile à intégrer, qu'il s'agisse des personnes ou des organisations. Lorsque trop d'orientations et de pratiques se modifient rapidement, la culture institutionnelle peine à s'adapter, et cela, même quand ces modifications sont attendues et souhaitées. Le réflexe spontané est d'éliminer ou de remettre à plus tard ce qui semble compliqué, délicat, dépassé ou superflu. Sans toujours s'en rendre compte, on se rabat sur des automatismes, des idées reçues ou des diktats extérieurs, en oubliant qui l'on est et d'où l'on vient.

Ainsi, en ce qui concerne la prise en considération du fait religieux et spirituel, le défi consiste à aider les milieux scolaires à faire un nécessaire retour[110] sur leur culture propre, leurs attitudes

---

108 Le Comité reprend à son compte l'invitation de Régis Debray à chercher une « laïcité d'intelligence ». Voir : Régis DEBRAY (2002), *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque, rapport au ministre de l'Éducation nationale*, Paris, Odile Jacob, p. 43-44 : « Le temps paraît maintenant venu du passage d'une *laïcité d'incompétence* (le religieux, par construction, ne nous regarde pas) à une *laïcité d'intelligence* (il est de notre devoir de le comprendre). Tant il est vrai qu'il n'y a pas de tabou ni de zone interdite aux yeux d'un laïque. L'examen calme et méthodique du fait religieux, dans le refus de tout alignement confessionnel, ne serait-il pas en fin de compte, pour cette ascèse intellectuelle, la pierre de touche de l'épreuve de vérité? »

109 Cela s'est traduit, par exemple, dans des initiatives prises par certaines directions d'école pour faire retirer les crucifix des classes sans prendre en considération la portée symbolique de ce geste et, surtout, sans convenir avec les acteurs de la communauté éducative de ce qu'il fallait faire à cet égard. Précisons la pensée du Comité sur ce point : le problème ici n'est pas d'avoir enlevé les crucifix, mais la façon dont on l'a fait. Il ne s'agit pas de se fermer aux demandes allant dans le sens de la neutralité de l'école publique sur le plan religieux.

110 Il est fait allusion ici au concept de réflexivité. Le Comité a développé ce concept dans : COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES, (2004a), p. 18. Le concept de métacognition exprime la même idée. Voir : Ève KRAKOW (2005), « Comprendre la métacognition », *VIRAGE*, vol. 7, n° 5, p. 4-6.

et leurs pratiques, afin de pouvoir ressaisir cette réalité dans la perspective de la laïcité ouverte qui est maintenant celle de l'école publique québécoise. Cet exercice est indispensable pour dépasser les tiraillements considérables qu'ont connus certains milieux scolaires pendant la période de transition vers un système laïque.

Par ailleurs, le Comité note avec satisfaction que plusieurs milieux ont déjà intégré les éléments structurants qui fondent la laïcité ouverte de l'école publique québécoise. Par exemple, des commissions scolaires, souvent à l'instigation d'enseignants, se sont prévalues des dispositions de la Loi sur l'instruction publique pour remplacer les enseignements confessionnels par des programmes locaux d'éthique et de culture religieuse au premier cycle du secondaire. Certaines écoles ont aussi profité de la latitude que leur laissait le régime pédagogique pour offrir, en cinquième secondaire, des programmes locaux de culture religieuse respectueux de la neutralité de l'école publique et du droit à la liberté de conscience et de religion[111].

Relevons également les efforts faits par les animatrices et les animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire du primaire et du secondaire, malgré des difficultés organisationnelles évidentes. S'inspirant des orientations définies dans le Cadre ministériel sur l'animation spirituelle et communautaire, ils ont multiplié les activités de différents types dans le but de faciliter le cheminement spirituel des élèves et de les éduquer au respect de la liberté individuelle de conscience et de religion.

Les nombreux accommodements raisonnables réalisés dans plusieurs établissements scolaires, pour traiter des demandes particulières relatives au respect de la liberté de conscience et de religion de même qu'au droit à l'égalité en matière de religion, méritent aussi d'être soulignés. Guidés par un souci d'éduquer au vivre-ensemble dans une société pluraliste, des directeurs et des directrices d'école, parfois aidés d'autres membres du personnel scolaire, ont déployé des trésors d'ingéniosité, le plus souvent dans un anonymat complet, pour répondre à ce genre de situation à la satisfaction de toutes les parties visées.

Ces quelques exemples témoignent de l'émergence dans les milieux scolaires d'une nouvelle culture institutionnelle en phase avec la laïcité ouverte de l'école publique québécoise. Ils traduisent une prise en charge locale des orientations retenues par le gouvernement au regard de la place du fait religieux et du cheminement spirituel à l'école publique.

---

[111] SECRÉTARIAT AUX AFFAIRES RELIGIEUSES (2005), *L'appréciation de divers programmes d'études sur les religions offerts localement dans des écoles publiques et privées*, Québec, avril, 26 p.

Le Comité tient à rappeler que la culture d'un milieu ne s'impose pas d'en haut, par un décret, par une loi ou en théorie. Elle se développe organiquement, à partir de la base. Le vrai changement est celui des personnes qui le tissent, l'inventent et le créent à partir de leur réalité. Il faut éviter de faire de la laïcité un dogme et renoncer à une homogénéité utopique des mentalités et des pratiques au regard du fait religieux et du cheminement spirituel. La diversité culturelle des écoles publiques, au sein de chacun des deux réseaux scolaires linguistiques et entre eux, est une richesse à reconnaître.

Si le Comité croit fermement qu'il faut aider les milieux à prendre conscience de ce qui les caractérise (façons de voir, valeurs, habitudes, pratiques, etc.), il croit tout autant que toutes les écoles publiques, où qu'elles se trouvent au Québec, doivent assumer pleinement leur caractère laïque. Le changement de culture institutionnelle doit donc être alimenté, soutenu et encouragé pour favoriser l'émergence d'une vision commune de cette laïcité ouverte à construire. Il faut multiplier les échanges et, grâce à la réflexion, au dialogue et à l'expérience partagée, apprendre ensemble à « faire l'école » que la société contemporaine réclame.

RECOMMANDATIONS

Considérant qu'une certaine incompréhension, de l'incertitude et des résistances sont observables concernant le modèle de laïcité ouverte traduit dans les orientations gouvernementales et les dispositions de la Loi sur l'instruction publique;

Considérant l'effervescence actuelle de l'opinion publique autour de la conciliation de la neutralité de l'État et du respect des droits individuels en matière d'expression religieuse;

Considérant qu'une meilleure compréhension de la laïcité ouverte peut contribuer à la responsabilité éducative de l'école au regard de la formation au vivre-ensemble dans une société pluraliste et sécularisée;

Considérant la nécessité d'offrir un soutien aux milieux scolaires, pour les aider à mieux intégrer les éléments de la laïcité ouverte à leur culture institutionnelle propre;

le Comité recommande au ministre :

- de mettre en valeur, au sein du gouvernement et auprès de la population, la portée sociale majeure des décisions prises relativement au traitement du fait religieux dans l'école laïque;

- d'expliquer le rôle moteur que joue l'école publique pour l'avenir de la société québécoise, dans sa gestion de la diversité culturelle et religieuse et sa contribution au partage de valeurs communes;

- de confier aux unités concernées du Ministère, notamment à la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, le soin de veiller à ce que la formation initiale et la formation continue soient suffisantes et offertes aux membres du personnel scolaire, notamment le personnel de direction, pour permettre l'appropriation du modèle de laïcité ouverte de l'école publique;

- de confier aux unités concernées du Ministère et à ses directions régionales la responsabilité d'élaborer, à l'intention des parents et de la population, des outils d'information et des stratégies d'éducation populaire pour favoriser la compréhension des orientations retenues au regard de la laïcité de l'école publique.

CONCLUSION

Au Québec, la question de la place de la religion dans l'espace public de l'école n'est pas pleinement résolue malgré plus de dix années de débat et de décisions gouvernementales à cet égard. Dès qu'un litige survient entre une institution scolaire et un individu au sujet de l'exercice du droit à la liberté religieuse et que ce litige est porté devant les tribunaux, les journaux en font leur manchette. Les réactions sont multiples et souvent négatives à l'égard de la reconnaissance du droit à la liberté de conscience et de religion à l'école. Ces réactions révèlent que la population et le personnel scolaire sont peu informés et comprennent mal le modèle de laïcité ouverte qui a été instauré à l'école publique.

Ayant produit en 2003 un avis[112] en réponse à une demande du ministre à ce sujet, le Comité a senti l'urgence, dans le contexte social actuel, de reprendre cette question plus en détail. Dans le présent avis, le Comité a voulu éclairer la question du changement de culture institutionnelle appelé par la déconfessionnalisation du système scolaire en effectuant une analyse de la complexité culturelle de ce système tout en étant attentif à l'évolution des mentalités au cours de ce processus.

Le Comité a ainsi pu observer que les milieux scolaires n'avaient pas eu l'occasion de s'interroger sérieusement sur les conséquences des changements apportés en ce qui regarde le recadrage de la place de la religion et du cheminement spirituel de l'élève à l'école publique, dorénavant laïque.

C'est pourquoi le Comité a jugé utile d'expliciter les cinq éléments structurants de la laïcité ouverte à l'école publique, tels qu'ils sont traduits dans les orientations gouvernementales et les dispositions de la Loi sur l'instruction publique. Cette analyse l'a conduit à préconiser une prise en charge locale de la culture institutionnelle correspondante, qui nécessite du recul, du temps et des efforts collectifs pour en arriver à une vision commune de la laïcité scolaire québécoise.

Si la confessionnalité scolaire a pu bénéficier d'encadrements et de moyens particuliers pour s'actualiser, rien n'a été mis en place ni fourni aux milieux scolaires pour les aider à comprendre et à réaliser la laïcité ouverte depuis longtemps désirée à l'école publique. Le Comité considère qu'il est important de dégager une vision intégrée des éléments constitutifs de la laïcité ouverte

[112] COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2003b).

et de remédier aux incompréhensions actuelles par de l'information donnée à la population, notamment aux parents, et une solide formation du personnel scolaire.

En effet, l'instauration d'une laïcité scolaire est un changement socioculturel plus important qu'il n'y paraît. Le Comité considère que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a la responsabilité d'accompagner la population dans ce changement s'il ne veut pas que l'opinion publique se cristallise dans des prises de position contraires aux fins éducatives qu'il assigne à l'école publique laïque. Déconfessionnaliser le système scolaire, ce n'est pas sortir les religions des écoles comme on jetterait un trop-plein, c'est les traiter autrement, comme des objets d'apprentissage, comme des faits de culture et de civilisation, dans le contexte d'une école neutre, respectueuse des droits fondamentaux de la personne. La laïcité ouverte est une philosophie éducative, un ethos de la culture scolaire nouvelle, à promouvoir, à soutenir et à encadrer.

Sur des questions aussi délicates, l'improvisation est périlleuse et pour l'école et pour la société. Croire qu'une culture institutionnelle appropriée peut s'instaurer d'elle-même relève de la pensée magique. Si elles n'ont pas un minimum d'encadrement et de soutien, les écoles publiques seront plus vulnérables aux pressions de toutes sortes exercées à leur endroit.

Le Comité souhaite vivement que ses recommandations soient prises en considération dès maintenant. Conscient des exigences nouvelles que pose tout changement de mentalités et de structures, il veut accompagner le milieu scolaire dans le processus de changement de culture institutionnelle en cours. C'est pourquoi il travaille actuellement à la préparation de deux prochains avis : l'un portera sur le cheminement spirituel des jeunes et sa prise en compte par l'école, tandis que l'autre sera consacré aux enjeux du nouveau programme d'éthique et de culture religieuse, dans le contexte de la laïcité ouverte de l'école québécoise.

ANNEXE

MEMBRES DU COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES

Jacques RACINE Président	Parent d'élève du primaire Région de Québec
Rafat Noor KHAN	Parent d'élève du primaire Région de Montréal
Si Ahcène SI CHAIB	Parent d'élève du secondaire Région de Montréal
Marc-Henri VIDAL	Parent d'élève du secondaire Région de Montréal
Odette GUAY	Enseignante au primaire Commission scolaire du Pays-des-Bleuets
Denis J. ROY	Enseignant au secondaire Commission scolaire des Phares
Roch BÉRUBÉ	Directeur des services éducatifs Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île
Dominique MacCONAILL	Animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire Commission scolaire de Laval
Patrice BRODEUR	Professeur Faculté de théologie et de sciences des religions Université de Montréal
Thomas De KONINCK	Philosophe Faculté de philosophie Université Laval
Fernand OUELLET	Spécialiste en sciences religieuses et en éducation interculturelle Université de Sherbrooke
Roger BOISVERT	Coordonnateur Secrétariat aux affaires religieuses Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Lorraine Leduc agit à titre de responsable du Comité sur les affaires religieuses.

BIBLIOGRAPHIE

BAUBÉROT, Jean (dir.) (2004). *La laïcité à l'épreuve. Religions et libertés dans le monde*, France, Encyclopaedia Universalis, 196 p.

BERTHELOT, Jocelyn (1994). *Une école de son temps. Un horizon démocratique pour l'école et le collège*, Montréal, Éditions Saint-Martin/CEQ, 288 p.

BOSSET, Pierre (1999). *Pratiques et symboles religieux : quelles sont les responsabilités des institutions?*, Montréal, Direction de la recherche et de la planification, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 27 p.

BOSSET, Pierre (2004). *Le droit et la régulation de la diversité religieuse en France et au Québec : une même problématique, deux approches*, Direction de la recherche et de la planification, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, communication présentée à Montréal le 11 mai 2004, au 72e Congrès annuel de l'ACFAS, 11 p.

BOURGEAULT, Guy et autres (1995). « L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie d'orientation libérale », *Revue européenne des migrations internationales*, 38 p.

CADRIN-PELLETIER, Christine (2005). « L'éducation à la diversité religieuse dans le système scolaire québécois. Modifications systémiques et enjeux culturels entre majorités et minorités religieuses », dans Solange LEFEBVRE (dir.), *La religion dans la sphère publique*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 92-115 (Collection Paramètres).

CARRIER, Hervé, s.j. (1992). *Lexique de la culture. Pour l'analyse culturelle et l'inculturation*, Tournai–Louvain-la-Neuve, Desclée, 441 p.

CHAMPAGNE, Élaine (2005). *Reconnaître la spiritualité des tout-petits*. Montréal/Bruxelles, Novalis/Lumen Vitae, 227 p. (Collection Théologies pratiques).

CHARRON, André (1995). *École et religion. Le débat*, Montréal, Fides, 214 p.

CHARRON, André (1999). « Un profil, des convictions », dans G. LAPOINTE et J.-M. YAMBAYAMBA K. (dir.), *Vers une foi sans institution?*, Paris, Fides, 168 p.

Charte canadienne des droits et libertés (1982). Partie I de la *Loi constitutionnelle de 1982* [annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada* (1982, R.-U., c. 11)] [En ligne].[http://lois.justice.gc.ca/fr/charte/index.html].

Charte des droits et libertés de la personne du Québec (1975). L.R.Q., c. C-12 [En ligne].[http://www.cdpdj.qc.ca/fr/commun/docs/charte.pdf].

CHERBLANC, Jacques (2005). *Théorisation ancrée du religieusement acceptable au Québec : le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire dans les écoles secondaires francophones de l'île de Montréal.* Thèse de doctorat, Montréal/Bordeaux, Université du Québec à Montréal/Institut d'études politiques de Bordeaux, juin, 295 p.

COMITÉ DIRECTEUR CONJOINT MEQ-CS SUR LES PLANS STRATÉGIQUES ET LA REDDITION DE COMPTES (2004). *Rapport final (sans la 3e partie) du sous-comité sur la mise en œuvre du service d'animation spirituelle et d'engagement* communautaire (rapport Bisaillon), Québec, 34 p.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2002). *Rapport annuel 2001-2002*, Québec, ministère de l'Éducation, 34 p.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2003a). *Rapport annuel 2002-2003*, Québec, ministère de l'Éducation, 38 p.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2003b). *Rites et symboles religieux à l'école. Défis éducatifs de la diversité.* Avis au ministre de l'Éducation, Québec, ministère de l'Éducation, 122 p.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2003c). *Rites et symboles religieux à l'école. Défis éducatifs de la diversité.* Avis au ministre de l'Éducation, Québec, ministère de l'Éducation, version abrégée, 22 p.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2004a). *Éduquer à la religion à l'école : enjeux actuels et piste d'avenir.* Avis au ministre de l'Éducation, Québec, ministère de l'Éducation, 42 p.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2004b). *Rapport annuel 2003-2004*, Québec, ministère de l'Éducation, 37 p.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2005). *Rapport annuel 2004-2005*, Québec, ministère de l'Éducation, 30 p.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (1995). *Le Québec face au pluralisme religieux : un défi d'éthique sociale*, Montréal, 37 p.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (1999). *Les symboles et rituels religieux dans les institutions publiques*, Montréal, 30 p.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (2004). *« Laïcité » et pluralisme religieux : du bon et du mauvais usage de la perspective française dans le débat québécois,* Pierre Bosset, adaptation d'un article paru dans la page « Idées » du journal *Le Devoir*, le 17 janvier 2004, 4 p.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (2004). *Le droit et la régulation de la diversité religieuse en France et au Québec : une même problématique, deux approches,* Pierre Bosset, communication présentée à Montréal le 11 mai 2004, au 72e Congrès annuel de l'ACFAS, 11 p.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (2005). *Réflexion sur la portée et les limites de l'obligation d'accommodement raisonnable en matière religieuse*, Montréal, 15 p.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (2006). Dossiers MTL-014522 et MTL-014523 concernant la plainte déposée par le Centre de recherche-action sur les relations raciales (CRARR) au nom d'étudiants de religion musulmane à l'École de technologie supérieure, 3 février 2006, 16 p.

CONSEIL DES RELATIONS INTERCULTURELLES (2004), *Laïcité et diversité religieuse : L'approche québécoise*. Avis présenté à la ministre des Relations avec les citoyens et de l'immigration, Montréal, 26 mars, 97 p.

COQ, Guy (1993). *Démocratie, religion et éducation*, Belgique, Éditions Mame, 303 p.

DEBRAY, Régis (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque, rapport au ministre de l'Éducation nationale*, Paris, Odile Jacob, 64 p.

DELORS, Jacques (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris, Odile Jacob, 312 p.

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE (1993). *Sondage auprès des personnes chargées de l'animation pastorale au primaire en 1991-1992.* Rapport d'étude, Québec, ministère de l'Éducation, 80 p.

DUMONT, Fernand (1993). *Genèse de la société québécoise*, Montréal, Boréal, 400 p.

DUMONT, Fernand (1997). *Récit d'une émigration. Mémoires*, Montréal, Boréal, 265 p.

ESTIVALEZES, Mireille (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque*, Paris, Presses universitaires de France, 325 p.

FÉDÉRATION DES COMITÉS DE PARENTS DU QUÉBEC (2005). *Pour une déconfessionnalisation réussie de l'école.* Commentaires de la Fédération des comités de parents du Québec sur le projet de loi n° 95 (mémoire), Québec, 11 p.

GAUCHET, Marcel (1998). *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*, Paris, Gallimard, 127 p.

GRAND'MAISON, Jacques (2003). *Questions inédites sur le Québec contemporain*, Montréal, Fides, 85 p.

GRAND'MAISON, Jacques, Lise BARONI et Jean-Marc GAUTHIER (1995). *Le défi des générations. Enjeux sociaux et religieux du Québec d'aujourd'hui*, Montréal, Fides, 496 p.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE (1999). *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*, Québec, gouvernement du Québec, 282 p.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM (1997). *Réaffirmer l'école*, Québec, gouvernement du Québec, 151 p.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LES PROFILS DE FORMATION AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE (1994). *Préparer les jeunes au 21e siècle*, Québec, gouvernement du Québec, 45 p.

HERVIEU-LÉGER, Danielle (1986). *Vers un nouveau christianisme. Introduction à la sociologie du christianisme occidental*, Paris, Cerf, 385 p.

KRAKOW, Ève (2005). « Comprendre la métacognition », *VIRAGE*, vol. 7, nº 5, p. 4-6.

LAROUCHE, Jean-Marc, Guy JOBIN et Marc MAESSCHALCK (dir.) (2006). « La religion dans l'espace public », *Éthique publique, revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, dossier : « La religion dans l'espace public », vol. 8, nº 1, printemps, p. 7-122.

LEFEBVRE, Solange (dir.) (2000). *Religion et identités dans l'école québécoise. Comment clarifier les enjeux*, Montréal, Fides, 191 p.

LÉGARÉ, Isabelle (2006). « La délicate annonce du suicide d'un élève. À l'école secondaire Chavigny, un comité de postintervention ne laisse rien au hasard », *Le Nouvelliste*, 11 févr. 2006, p. 44.

LE REGROUPEMENT POUR UNE ÉCOLE CHRÉTIENNE (2004). *Proposition d'une école catholique publique de niveau primaire dans la région de Québec. Les tenants et les aboutissants*, Québec, 42 p.

MAALOUF, Amin (1998). *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset, 189 p.

MARTEL, Renaud (avec la collaboration de Raymond OUELLETTE et de Jean-Claude BOUSQUET) (2005-2006). « Qu'est-ce qui a changé chez le personnel des commissions scolaires depuis 1998? », *Le Point en administration scolaire*, vol. 8, nº 2, p. 12-13.

MCANDREW, Marie (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 263 p.

MILOT, Micheline (1998). « La laïcité : une façon de vivre ensemble », *Théologiques*, numéro thématique :« Autres regards sur la laïcité », vol. 6, nº 1, p. 9-28.

MILOT, Micheline (2001). « La transformation des rapports entre l'État et l'Église au Québec. Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation », *Éducation et francophonie*, vol. XXIX, nº 2, automne 2001, [En ligne]. [www.acelf.ca/c/revue/index.php].

MILOT, Micheline (2002). *Laïcité dans le Nouveau Monde. Le cas du Québec*, t. 115, Bruxelles, Brépols, Bibliothèque de l'École des hautes études, section des sciences religieuses, 177 p.

MILOT, Micheline (2005). « Quel sort pour l'enseignement religieux à l'école? La fin des privilèges aux catholiques et aux protestants? », dans Michel VENNE (dir.), *L'annuaire du Québec 2005*, Québec, Fides, p. 226-236.

MILOT, Micheline et Fernand OUELLET (dir.) (1997). *Religion, éducation et démocratie*, Montréal, Harmattan, 257 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997). *L'école tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, gouvernement du Québec, 40 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, gouvernement du Québec, 48 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000). *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*, Québec, gouvernement du Québec, 18 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, gouvernement du Québec, 253 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, gouvernement du Québec, 350 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. 1er cycle*, Québec, gouvernement du Québec, 575 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004b). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire. Édition 2004*, Québec, gouvernement du Québec, 270 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, gouvernement du Québec, 59 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005a). *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*, Québec, gouvernement du Québec, 12 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005b). *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde. L'animation spirituelle et l'engagement communautaire un service éducatif complémentaire. Cadre ministériel*, Québec, gouvernement du Québec, 43 p.

PAGÉ, Michel, Fernand OUELLET et Luiza CORTESAO (2001). *L'éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, Faculté de l'éducation de l'Université de Sherbrooke, Éditions du CRP, 372 p.

PENA-RUIZ, Henri (1999). *Dieu et Marianne. Philosophie de la laïcité*, nouv. éd., Paris, Presses universitaires de France, 378 p. (Collection Fondements de la politique).

PENA-RUIZ, Henri (2003a). *La laïcité. Textes choisis et présentés par Henri Pena-Ruiz*, Paris, GF Flammarion, 256 p. (Collection Corpus).

PENA-RUIZ, Henri (2003b). *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Paris, Gallimard, 348 p. (Collection Folio/Actuel, n° 104).

PROULX, Jean-Pierre (1995). « Le pluralisme religieux dans l'école québécoise : bilan analytique et critique », *Repères. Essais en éducation*, n° 15, p. 157-211.

PROULX, Jean-Pierre (2005). « Le pluralisme religieux à l'école : les voies de l'impasse », dans A. CHARRON, *La religion à l'école : le débat*, Montréal, Fides, p. 151-188.

REBOUL, Olivier (1992). *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 249 p.

RENAULT, Alain et Alain TOURAINE (2005). *Un débat sur la laïcité*, Paris, Stock, 171 p. (Collection Les Essais).

ROKEACH, Milton (1973). *The Nature of Human Values*, New York, Free Press, 438 p.

SECRÉTARIAT AUX AFFAIRES RELIGIEUSES (2005). *L'appréciation de divers programmes d'études sur les religions offerts localement dans des écoles publiques et privées*, Québec, avril, 26 p.

TAYLOR, Charles (1992). *Grandeur et misère de la modernité*, Montréal, Bellarmin, 150 p. (Collection L'Essentiel).

WILLAIME, Jean-Paul et autres (dir.) (2005). *Des maîtres et des dieux : écoles et religions en Europe*, Paris, Belin, 299 p.

WOEHRLING, José (1998). « L'obligation d'accommodement raisonnable et l'adaptation de la société à la diversité religieuse », *Revue de droit de l'Université McGill*, vol. 43, p. 325-401.

WOEHRLING, José (2002). *La place de la religion à l'école publique*. Étude commandée par le Comité sur les affaires religieuses, Montréal, 109 p.

49-1429

Comité
sur les affaires
religieuses
Québec